

KRUS

småskriftserien
KRIMINALOMSORGENS UTDANNINGSSENTER

nr.2/97

Konsekvens- pedagogikken

En samtale med Jens Bay den 26.11.96
om konsekvenspedagogikken i dag.

«Konsekvenspedagogikken». Et utdrag
fra boka «Menneskesyn i teori om
mennesket» – Ad Notam 1997.

Av Yngve Hammerlin
Egil Larsen

Konsekvens- pedagogikken

***En samtale med Jens Bay
den 26.11. 1996 om
konsekvenspedagogikken
i dag
av Yngve Hammerlin***

***"Konsekvenspedagogikken"
av Yngve Hammerlin og Egil Larsen
Et utdrag fra boka "Menneskesyn i teorier om
mennesket" - Ad Notam 1997***

Utgiver: Kriminalomsorgens utdanningscenter
Teisenveien 5

Tidsskriftadresse: Boks 6138, Etterstad
0602 Oslo

Ansvarlig redaktør: Tor Kristen Grindaker

Redaktør: Wilhelm Meek Hansen

Korrekturlesing: Ian Petter Brodahl

Sendes alle fengselsanstalter og friomsorgskontorer i Norge.

Opplag: 1000 eks.

Stoff som benyttes står for forfatterens egen regning.

FORORD

Det skjer mye i kriminalomsorgen for tiden. Både soningsplanlegging og programvirksomhet er i kraftig utvikling. Kravene til praktisk-metodisk arbeid er en konsekvens av dette. Men vi må ikke bli teoriløse. Derfor er dette nummeret av Småskriftserien en viktig påminnelse om at man ikke må løsrive teori fra metode og praksis.

I dette heftet presenteres to artikler om konsekvenspedagogikk. Den første er et intervju med Jens Bay om konsekvenspedagogikken i dag.

Den andre er et utdrag fra boken «Menneskesyn - i teorier om mennesket» som nylig er kommet i salg.

Boken som helhet tar for seg ulike teorier som ser på enkeltmenneskets utvikling og personlighetsdannelse - og henvender seg til profesjoner som arbeider med mennesker.

Wilhelm Meek Hansen

redaktør

© Yngve Hammerlin/Egil Larsen

Foreliggende arbeid må gjerne brukes, og man kan godt sitere fra det. Men det er viktig at kilde oppgis.
Yngve Hammerlin og Egil Larsens bokartikkel om "Konsekvenspedagogikken" faller inn under de avtaler som antydes i boka.

NB! Vi viser til et upublisert manus. Jens Bay har lest intervjuet og godtatt framstillingen. Det betyr også at han godtar sitatene.

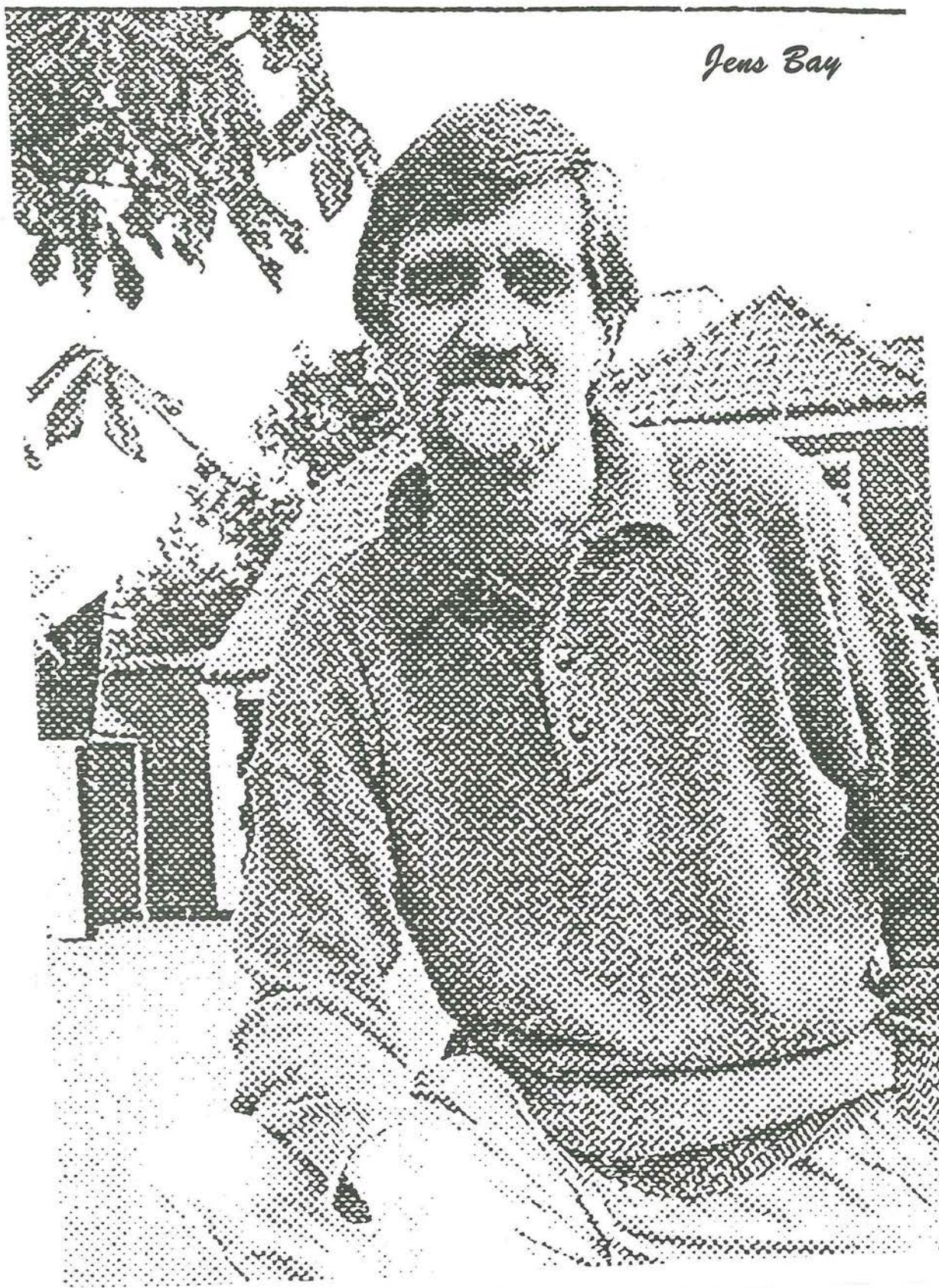
TAMU: Træningsskolens Arbejdsmarkedssuddannelser er en del av AMU-systemet.
TAMU henvender seg til unge som har behov for en særlig arbeidsinnsats.
Forstandersekreteriatet for TAMU, Viborgsgade 70, 2100 København - tlf. (0045) 35250340.

INNHALDSFORTEGNELSE

**Jens Bays "Konsekvenspedagogikk" - en samtale med Jens Bay i
København (Tamusenteret) den 26.11. 1996..... 1**

**Konsekvenspedagogikk. Utdrag fra boka "Menneskesyn" - i teorier om
mennesket" 1997..... 29**

Jens Bay



8. desember 1997

Yngve Hammerlin:

Jens Bays "Konsekvenspedagogikk" - en samtale med Jens Bay i København (TAMU-centeret) den 26.11. 1996

HISTORISK TILBAKEBLIKK I ETTERTANKENS PERSPEKTIV

I midten på 1980-tallet - i en periode da fengselsvesenets narkotikaaksjoner dominerte de fengselsfaglige og fengselspolitiske diskusjonene - var jeg på et faglig møte om kontraktsoning i Hamar. Ett av de positive tiltakene i narkoaksjonen som ble presentert på møtet, var Leira kr.f.s bruk av konsekvenspedagogikken som metode. Leiraanstaltens faglige og ideologiske inspirator, forstander Jens Bay, var innbudt til Hamar for å holde et innlegg om konsekvenspedagogikken. Han var da daglig leder for Træningsskolen i Dragør, som ligger like utenfor København, og som er en institusjon for unge stoffmisbrukere og for unge kriminelt belastede. Træningsskolen hadde vakt oppmerksomhet med sine positive resultater og med sin spesielle pedagogiske virksomhet. Bay har arbeidet med stoffmisbrukere i mange år. Han er også universitetsutdannet med kunnskaper i filosofi, pedagogikk og psykologi. Bays foredrag i Hamar ble en suksess. Han begeistret med sitt innlegg om konsekvenspedagogikken; ved sin karismatiske væremåte og sin faglige dyktighet pirret han til interesse og nysgjerrighet. Etter foredraget satt flere igjen med det samme håpfulle spørsmålet: Har man nå - og endelig - funnet fram til Metoden - den etterlengtede metoden som skulle bli en liten fagrevolusjon i fange- og i narkotikabehandlingen? I motsetning til enkelte andre metoder eller teorier har den Bay-inspirerte konsekvenspedagogikken vist seg å være hensiktsmessig, praktisk og god. Den er - om ikke helt og fullt - omsatt til praksis i norsk kriminalomsorg ved at inspektør Roar Moholt - tidlig på 1980-tallet - tok et initiativ og etablerte Leiraanstalten på et konsekvenspedagogisk grunnlag. En utvikling og en prosess er satt i gang.

Men det er alltid "noe nytt" som trenger på. Fengselsvesenet er ikke noe unntak. Tvert om, fengselsvesenet søker hele tida etter de beste og mest effektive metodene til fangebehandlingen. Følgen blir at man ofte lar seg begeistre av "det nye", og mange ganger skjer dette også på en svært ukritisk måte. Man skal være forsiktig med å ri på allskens motebølger: Ulike metoder og opplegg dukker ofte opp som moteretninger. Det er ikke alltid en kritisk vurdering som ligger til

grunn for bruken av disse. Særlig oppmerksomme skal man være nå fordi metoder og programmer også er blitt en god "handels"vare.

Etter Hamarmøtet er andre og nye metoder presentert med ens iver og glød sammenliknet med det konsekvenspedagogiske opplegget, og entusiasmen vokste med samme kraft for disse tiltakene. I løpet av kort tid, dunstet derfor den sterke interessen for konsekvenspedagogikken noe bort: I perioder har imidlertid mediene vært opptatt av konsekvenspedagogikkens praktisering på Leira, og på 1990-tallet ble det produsert flere undersøkelser om anstalten. Spørsmål ble stilt, og problemstillinger reist. Mange ble besvarte gjennom forskningsarbeid, men noen av dem er fremdeles bare antydende og dermed ubesvarte. Det må også betones at Leiras vellykkede opplegg nøytraliserte også flere av de kritiske innvendingene som vokste fram og som var rettet mot konsekvenspedagogikken. Visse spørsmål er imidlertid stadig like aktuelle: Hva skjer faglig, teoretisk og metodisk på Leira; utvikles virksomheten eller stagnerer den? Er konsekvenspedagogikken praktisert på Leira sammenfallende den utviklingen av konsekvenspedagogikken som nå skjer i Danmark? Søker Leiraanstalten til andre impulser for å styrke sin særegne praktisering og sitt særpreg?

Fra midten av 1980-tallet til nå har KRUS' forskningsenhet, i samarbeid med rektor Ove Gustasson (Høgskolene i Sør Trøndelag), vært opptatt av Leiras opplegg. I og med at konsekvenspedagogikken er én av flere metoder som brukes i kriminalomsorgens virksomhet, arbeider forskningsgruppa kontinuerlig med evalueringsrapporter der Leira er studieobjektet. I løpet av 1998 vil antakeligvis en ny rapport om Leira være tilgjengelig. Samtidig med at dette arbeidet pågår, har sosialpedagog og lektor Egil Larsen og jeg konsentrert oss om å få en bedre oversikt over konsekvenspedagogikkens teoretiske fundament, metode, praksis, menneskesyn og ideologi. Arbeidet er også delvis blitt presentert i boka "Menneskesyn i teorier om mennesket" (Hammerlin/Larsen 1997).

Intervjuet med Jens Bay er én av flere tilnærminger der vi har forsøkt å avdekke konsekvenspedagogikkens grunnprinsipper og aktivt forsøkt å studere eventuelle teoretiske og praktiske endringer i den tida som har gått fra 1980-tallet og til nå. Bevissthet om hva vi gjør og hvorfor vi gjør det vi gjør og sier at vi skal gjøre, er viktig. Vi arbeider derfor hele tida med de ulike oppleggene som er etablerte og vurderer dem kritisk - for så å få ny kunnskap og dermed sikre eller korrigere retningen på hva som er og blir gjort.

Vi vil hevde at deler av det metodiske arbeidet i norsk fengselsvesen preges av pragmatisme eller endimensjonal overfokusering på metode, praksis og målbare resultater (f.eks. residiv). Dermed løsrives teorien fra metoden og praksis. Jens Bay kommenterte og eksemplifiserte dette i en samtale med meg for ti år siden. Om bruken av konsekvenspedagogikken i den danske kriminalomsorgen sa han blant annet: De vil ha metoden min, men ikke teorien. Slik kasteres praksis. Han framhevet også en annen bekymring som han hadde: Begrepene som blir brukt, blir ikke forstått godt nok. Som ett eksempel nevnte han at *konsekvens* og *kontroll*

i konsekvenspedagogisk forstand, har et helt annet menings- og betydningsinnhold sammenliknet med den begrepsmessige betydningen ordet har i fengselsvesenet (se for øvrig Hammerlins og Larsens artikkel om konsekvenspedagogikken). En ulik forståelse av begreper og praksis er selvsagt viktig - et problem som ikke minst mitt intervju med Bay tydeliggjør.

Vi vil også markere noen andre problemer som vi har registrert innenfor kriminalomsorgsvirksomheten.

Eklektisismen er viktig problem: Ulike metoder, teorier og menneskesyn mikses sammen i god tro. Motivet er å skape de beste betingelsene, den beste praksisen og det beste resultatet. Man tar altså "det beste" fra ulike teorier og setter delene sammen til noe nytt eller man forsterker en teori med impulser fra andre. Men summen av ulike goder blir ikke alltid godt eller det beste. Ofte mistes selve basisen - selve det teoretiske fundamentet, og dermed konsistensen i arbeidet. Det hele blir "en teoretisk grøt" (jfr. Pär Nygren 1995) og mange ganger en uryddig og tilfeldig praksis. Larsen og jeg har ved flere anledninger og i mange år påpekt at det er nødvendig med konsistente teorier som står i et indre forhold til praksis, metode, menneskesyn, idé- og verdisystem. Spaltes dette indre forholdet opp, kan resultatet bli at praksis og opplegg preges av rot, eller at oppleggene stivner i en gitt form - blir statiske. Teori må ikke løsrives fra praksis og metode: Stiller vi spørsmål om hvorfor noe er eller utvikler seg som det gjør, svarer vi med en forklaring - dermed gjør vi bruk av en teori. Slik sett systematiserer og forklarer teoriene praksis. At det finnes gode og dårlige teorier og forklaringer, er et annet problem.

Et tredje problem er at enkelte metoder nærmest blir betraktet som allmenngyldige og universelle. De får karakter av å være fetisjer. De aktuelle metodene framstilles og tenkes slik at den kan brukes på alle, på ethvert tidspunkt og med de samme gode resultater. La det derfor være sagt: I norsk kriminalomsorg er det viktig å bevare mangfoldet av teorier, metoder og opplegg fordi de dekker *forskjellige behov* og er *tilpasset ulike grupper/enkeltmennesker*. Men dette innebærer også en bevissthet om at man skal være klar over at ulike teorier og metoder har sine muligheter og begrensninger.

I en tid da ulike metoder trenger på og dominerer diskusjonene og arenaen, er det igjen nødvendig å se på de etablerte oppleggene - for så å gi rom og tid for en kritisk ettertanke. For ikke bare å haste av gårde og la tilfeldighetene råde, er det viktig å stoppe opp, tenke etter, undre seg - vurdere. Pragmatismens eller praktisismens største problem er nemlig at dette i liten grad skjer. Å la det nye fortrenge "det gamle", uten å være ettertenksom og kritisk, kan være en form for tankeslapphet, men også et uttrykk for utålmodig iver. Kriminalomsorgsarbeid er vanskelig. Vi trenger tid på oss for å bevisstgjøre det som er gjort - lære av det. Det kan faktisk tenkes at vi har utviklet noe som i høyeste grad er bra og kanskje bedre enn alt det nye som kommer og vil komme. Det er tid for refleksjon; det er tid for en faglig og etisk kontemplasjon.

Reisen til Jens Bay er et forsøk på å stille visse spørsmål og å tenke kritisk gjennom det som er gjort og bør gjøres (: kritikk er for meg både å trekke fram positive og negative sider ved et problem; ensidig negativ kritikk blir ofte ren negativisme). Vi har forsøkt en ny formidlingsteknikk, nemlig kunnskapsformidling gjennom samtale og diskusjon. Intervjuet er en dialog, en diskusjon med innspill og med noen faglige utfordringer. I noen tilfelle har jeg kommentert Bays svar. En diskusjon og en presentasjon ut over dette finner jeg ikke nødvendig, ikke minst fordi enkelte spørsmål eller kritiske ansatser kommer fram i Larsen og min artikkel.

Reisen til Bay og samtalen med ham er også et forsøk på å studere hva som er skjedd på ti år med konsekvenspedagogikken og Jens Bays tenkning. Dette er også en komponent i forskningsarbeidet på KRUS og KRUS´strategi for flere kunnskaper om hva som gjøres i fengselsvesenet. Intervjuet er også basert på en forespørsel fra direktøren i Nordre fengselsdistrikt og inspektøren på Leira om å få vite mer om konsekvenspedagogikkens retning.

EN REISE TIL KØBENHAVN I NOVEMBER 1996 - MØTET

Jeg ble mottatt på TAMU-Centeret i København som var nyoppusset, med et svært tiltalende miljø, treffsikkert og friskt designet, både farge- og interiørmessig.

Det er flere år siden jeg hadde en ansikt-til-ansikt samtale med Bay; diskusjoner og samtaler vi har hatt i de senere årene, har vært via telefon. Møtet var svært givende og meget hyggelig. Samtalene med Bay blir gode, informative og problemstillende.

Jeg var interessert i ulike problemområder:

- Jeg ville ha en ajourføring av konsekvenspedagogikken. Hva nå?
- Jeg hadde dessuten et håp om at Bay ville ...
- tydeliggjøre tidligere formidlede kritiske ansatser til realitetsterapien som han tidligere hadde tatt opp med meg ..
- og dessuten at han ville gi en kritisk vurdering av Leira kretsfengsel på en konsekvenspedagogisk grunnlag. Med meg hadde jeg blant annet spørsmål fra direktørene Asbjørn Roald og Per Engelsbakk.

Intervjuet er lagt opp slik at mine spørsmål markeres i kursiv, mens mine refleksjoner får normal typografi, men tydeliggjøres tekstmessig som mine tanker. Bays svar og formidling presenteres selvsagt som hans tanker og med en normal typografi. Sitater fra skrevet materiale framheves ved innrykk.

SAMTALEN - INNSPILLETS UTFORDRING

1. DET PEDAGOGISKE PERSPEKTIVET

Bay ga innledningsvis en oversikt over den utviklingen konsekvenspedagogikken har hatt i den senere tid i Danmark. Virksomheten vokser : Det er nå fire etablerte institusjoner, som - etter hva jeg kunne registrere - både er svært velorganiserte, moderne og velutrustede. Det er nå TAMU-center på gamle Vitskøl kloster, i Århus, i København og på Dragør. TAMU er en videreutvikling av Træningsskolevirksomheten i Dragør. TAMU og bruken av konsekvenspedagogikken bygger på interessante prinsipper. I og med at jeg vil utdype flere av disse prinsippene senere i artikkelen, vil jeg innledningsvis og i stikkords form nøye meg med å presentere enkelte av disse: Virksomheten er subjekt- eller elevsentrert, holdningsorientert og handlingsmarkerende. Som Bay sier det: Den bygger på oppfatningen om at sosial læring er en nødvendig forutsetning for individets sosiale dannelse og kultivering, og den er dermed viktig i det samlede kompetansebildet. Den bygger på praktisk humanisme der de samfunnsmessige rammene, begrensningene og mulighetene trekkes inn som et *relasjonistisk* element og ikke framstår som enestående faktorer. Virksomheten retter seg inn henimot truede ungdomsgrupper som samfunnsmessig sjaltes ut, og som dermed ikke får den nødvendige sosiale handlings- og hverdagskompetansen . Virksomheten er særlig lagt til rette for unge med spesielle sosiale og personlige tilpasningsvansker. På TAMU-sentrene blir man ikke tatt inn fordi man er stoffmisbruker eller har en sosialt definert identitet som rusmisbruker eller kriminell, men rett og slett fordi den enkelte elev eller ungdom (som også har stoffproblemer og er kriminelt belastet) ønsker et opplegg slik at han/hun får bedre muligheter til å mestre livet, og dermed også muligheter for å løse en del av problemene de sliter med. Kriminalitet og misbruk oppfattes i prinsippet som "sagen uvedkommende", selv om disse problemene er en av flere forsterkende indikatorer på at den enkelte tilhører målgruppa. Problemet forstås som mer enn stoffproblematikk og kriminalitet. Det er snakk om en sosial identitet og sosiale roller i videre forstand.

TAMUs hovedformål er å utvikle og tilby en landsomfattende pedagogisk tilrettelagt arbeidsvirksomhet. Det understrekes at som følge av den nevnte målgruppa er TAMU forpliktet til å bygge opp og utvikle en pedagogisk og profesjonell praksis som er så presis og sterk at TAMU-sentrene kan balansere mellom arbeidsmarked og det sosiale (her forstått også som hensynet til den enkelte) på grunnlag av en ensartet pedagogisk kvalifiseringsstrategi. Innsatsen skal være målorientert i forhold til arbeidsmarkedet og det sosiale liv, men også personorientert i forhold til det faktum at de unge har særlige personlige og sosiale problemer med integrering og tilpasning. Det er en viktig helhetstenkning som balanserer mellom å skape en kravorientert arbeidslivskultur og en kultur som samtidig er en romslig sosial kultur som bygger på sosial ansvarlighet, toleranse og forståelse. Som Bay presiserte for meg under

samtalen: Den pedagogiske innsatsen skal verken innskrenkes til en overveiende teknisk kvalifiseringsstrategi i form av en innlæringspraksis eller til en sosial kvalifiseringsstrategi i form av en terapeutisk eller sosial behandlingspraksis. Målet er på mange måter logisk og praktisk-sosialt, man skal samvirke med den enkelte på en slik måte at den enkelte tilføres kompetanse og kvalifikasjoner som kan skape en solid tilhørighet til arbeidsmarkedet og dermed også gi muligheter til en integrering på andre sosiale arenaer. Dette skal skje i et åpent og velfungerende miljø, der "det er plass til sosiale prosesser av sosialt ansvarliggjørende karakter", sa Bay. Opplegget bygger på forandring gjennom det samvirkende arbeidsfellesskapet, og det skal skje gjennom den enkeltes handlinger i forhold til mål, rammer, kamerater, faglærere m.fl. Slik jeg forstår opplegget, er det en tydeliggjøring av *praktisk samvirke som pedagogisk og sosial prosess*. Slik sett blir den enkeltes utvikling forstått i et indre forhold til TAMUs sosiale miljø. Det er handlingsorienterte metoder som inngår i opplegget og den pedagogiske virksomheten. Bay har kritiske innvendinger mot de mer tradisjonelle, avsondrete og behandlingsrettede "pratehandlinger" og "meningsutvekslinger" som foregår i mer "lukkede, snevre" handlingsrom (jfr. Hammerlin, Schjelderup 1994) - der sosial innlæring skjer i et mer kunstig miljø. Den sosiale kvalifiseringen, presiserte Bay, skal foregå i blant annet arbeidsvirksomheten og arbeidslivsorganiseringen og ikke gjennom samtaler løsrevet fra virkeligheten. Men denne kritikken mot behandlingstanken og det terapeutiske miljøet må ikke forstås slik at man ikke har personlige samtaler. Prinsippet er et jeg-du-forhold, der de individuelle samtalerne - slik W. Meek Hansen og jeg begrepsfester dem - får mer karakter av å være "ansvarliggjørende, korrigerende og konfronterende dialoger", og der den enkelte ansvarliggjøres som et handlende subjekt.

Bay poengterte i samtalen at det er viktig at de får en forståelse for at man i framtida kan handle annerledes enn det man har gjort, og at alle mennesker kan erstatte et asosialt handlingsmønster med et sosialt handlingsmønster. Mange av de unge som er stoffmisbrukende og kriminelt belastede, henger fast i fortida. De har store vanskeligheter med å forestille seg en annen framtid og se mulighetene for forandringer av de sosiale livsbetingelsene. Vår pedagogikk, legger han til, er en pedagogikk som utøves i nåtida, men med framtidens eller framtidsrettede mål; fortida skal ikke få lov til å hemme denne utviklingen. Når dette er sagt, er det viktig å presisere at Bay ikke står for en beklipping eller innsnevring av et menneskes individual- og sosialhistorie. Spørsmålet er heller hvordan historia skal brukes. Det er sentralt at den ikke brukes som handlingsmessig skjold mot framtida og forandringer. Dette er på mange måter en sterk kritisk innvending mot de menneskesyn og de teorier som reduserer et menneskes personlighet til visse faser og hendelser i den enkeltes utvikling. Mange ganger blir bruken av tidligere hendelser i livet til den enkeltes personlige hengemyr, eller annerledes sagt - et tungt livsslep. De står med det ene benet i fortida og det andre i framtida, sier Bay med ettertrykk - og

dette fører til at de ved den minste motgang ofte glir tilbake til det kjente, gamle miljøet. "Hvis dette skjer, må vi kritisk spørre oss om dette skjedde fordi han eller hun ikke ville eller ville nok (altså et mangelfullt personlig engasjement). Men kan det ikke også være slik at vi ikke fikk fanget personen godt nok opp? Kan det ikke også være slik at mål og målsettinger i opplegget ikke var tydelige nok - eller kanskje de ikke var relevante eller muligens for ambisiøse?" Slik sett reduserer ikke Bay og hans kolleger motsetninger, svikt og problemer bare til en ensidig personkritikk.

I TAMU-sentrenes konsekvenspedagogiske prinsipper og læringsteori snakker man om læring framfor innlæring, praksis framfor teori (innlæring tenkes som endring og opplæring i praksis; konsekvenspedagogikkens pedagogiske filosofi binder imidlertid teori, metode og praksis sammen), produksjon framfor beskjeftigelse, arbeid framfor bare øvelser, erfaring framfor styring, nødvendighet framfor lyst, diskontinuitet framfor kontinuitet, utvikling framfor tilpasning, personer framfor teknikk - og til sist, handlerom framfor regler. De handlingsorienterte metodene skal utvikle den enkeltes ansvarlighet, selvbevissthet, selvhjulpenhet, troverdighet, mottakelighet, åpenhet og samarbeidsevne. Dermed, sier Bay, fjerner TAMU-sentrene og han seg fra psykologiske og emosjonelle begreper som inngår i enhver oppdragelsesteori. Det er den sosiale læring som tydeliggjøres, og den sosiale handlingskompetansen knyttes til et 7-punktsprogram der selvaktualisering, selvhjulpenhet, ansvarliggjøring, troverdighet, samarbeidsevne, mottakelighet og åpenhet blir viktige komponenter.

I samtalen binder Bay de ovennevnte punktene sammen til en mer generell og prinsipiell betraktning:

".... en elev kun innholdsmessig kan lære noget, hvis vi tilrettelægger den pædagogiske kultur ud fra den grundholdning, at eleverne skal gøre læringen til deres subjektive hænsigt. Det er ikke et spørgsmål om motivasjon, men alene et spørgsmål om at få den enkelte til at vælge læringen som sit arbejde. Det kan ikke gennemføres ved tvang, da læringen dermed ikke er den enkeltes mål, men kun ved at skabe så åbne, pædagogiske rammer, hvor læringen har selvforandring som mål for at forberede sit til arbejdslivet." (Fremtiden kurs for TAMU, s.23)

Den konsekvenspedagogiske modellen har fått innflytelse på flere områder - også innenfor kriminalomsorgen: Kontraktavdelingene i Nyborg og Horsens (en nyetablert kontraktavdeling er opprettet i Horsens sentrum) vil forsøksvis bruke Bays pedagogiske modell og dermed drive virksomheten etter konsekvenspedagogiske prinsipper. Men Bay sa til meg i intervjuet at man skal merke seg at kriminalomsorgen på mange måter er mer "lukket" enn den var for ti år siden

- en "lukkethet" som han konkretiserte som "mangel på synlige strategier for hva samfunnet vil med våre fengsler".¹

I og med at vår diskusjon for det meste kretset rundt fengselsvesenet, poengterte Bay at visse forandringer riktignok er skjedd, men at kriminalomsorgen sliter med en del idéslag: Særlig er det dårlige forbindelser mellom åpne og lukkede soningsformer i Danmark. "Man har vært for lite opptatt av helhetlig tenkning og prosesser" betonte han og fortsatte: "Det er viktig å skape større kapasitet til selvhjelpethet og åpne øynene opp for prosessene. Fengselsvesenet har vært for rigid, for stivt og for selekterende. Mennesker i fengsel er blitt satt i bås: De gode, de snille, de dårlige, de vanskelige. Dermed klassifiserer man mennesker - og lager en praksis og et menneskesyn som er svært farlig". Slik sett tror Bay på opplegg og differensiering i form av kontraktfengsler. Men man må organisere systemet som en vekselvirkende modell, der de åpne og lukkede soningsformene står i et indre forhold til hverandre, og der teori og praksis utvikles ut fra en forståelse av en innvendig, vekselvirkende avhengighet. Det samme vekselvirkende og indre prinsippet må knyttes til det emosjonelle og det rasjonelle. Dermed må også fengselsvesenets virksomhet forstås annerledes: "Det nye midtpunktet er det menneskelige fellesskapet, preget av fellesskapets verdier - moralske verdier".

Innspillet om at man har en sosiologisk retning er gitt og jeg spør:

- Dette betyr vel også at ulike virksomheter og pedagogiske prinsipper og modeller må utvikles etter nye behov og etter nye trekk ved samfunnet?

Det moderne - det samfunnsmessige. Et sosiologisk perspektiv.

Bay ser ut gjennom det store vinduet som gir muligheter for et perspektivrikt inntrykk og en sterk romslig følelse av arbeiderstrøkene i København som omkranser senteret.

Han lar blikket hvile på leiegårdene og fabrikkbygningene som om han vil markere en utvikling og en endring som også preger den pedagogiske filosofien og praksisen som han har utviklet. I og med at et menneske kastes inn i en sosial og materiell virkelighet når det fødes, som Sartre sier det, vil denne virkeligheten også være organisert - og da organisert som et samfunn. For å forstå mennesket, individet og personligheten må man analysere og begrepsfeste de samfunnsmessige endringer og de samfunnsmessige særtrekkene som vokser fram og formes på ulike historiske tidspunkt. Dermed knyttes sosiologien og pedagogikken sammen.

Bay stopper sin pipe, tenner den og skuer igjen tenksomt ut over den materialiserte historiske virkeligheten som ligger der mer eller mindre tilpasset nye livsbetingelser. Hans sosiologiske makroperspektiv tydeliggjøres:

¹ Bay fortalte også at to norske videregående skoler (bl.a. Skedsmo v.g. skole) er organisert med inspirasjon fra konsekvenspedagogikken. (Jfr. prosjektet "En vei til læring, vekst og voksenliv" - et samarbeid med den norske pedagogikkprofessoren E. Befring).

"En viktig begrunnelse for pedagogikkens utvikling og den prosessen som konsekvenspedagogikken er i, er at overgangen fra industrisamfunnet til informasjonssamfunnet har ført til radikale endringer av betingelsene for den enkeltes sosiale utvikling. Nye krav stilles: Dette gjelder også pedagogiske holdninger og innfallsvinkler, der det sosiale elementet må tas med. Vi kan ikke lenger støtte oss til de forklaringsformene, de forståelsesmåtene og de metodene som har sitt utspring i industrisamfunnets eller bondesamfunnets menneskesyn - de blir for mangelfulle. Informasjonssamfunnets utvikling har ført til at verden er blitt mindre - at mennesket ikke lenger er bundet fast til geografiske og sosiale strukturer. Den enkelte kan *velge* innenfor ulike muligheter og da uten hensyn til sosial status, kultursnevre betingelser og sosial klasse. "

Bay markerer ved å peke med pipestykket: "En ny pedagogisk tenkning og form må etableres ut fra en konkret forståelse for det sosiale livs betydning og for den enkeltes *eget ansvar* for å bruke sine muligheter. Den må også være basert på at det enkelte individ ikke er født med en sosial natur som er ensbetydende med utviklingen av en sosial handlingsdyktighet. Det sosiale kan heller ikke nås gjennom en individuell oppdragelse som barnet utsettes for gjennom skole, familie og institusjoner; disse institusjonene har på mange måter en målsetting som fører til en etablering av den individuelle personligheten og hans/hennes selvforståelse utenfor fellesskapets rammer - og da ikke innenfor det.

Konsekvenspedagogikken har et helhetsperspektiv: Den bygger på en humanistisk menneskeoppfatning og en kunnskapsteori der mennesket forstås som helhet og ikke bare som - eller relatert til - enkelte fasetter ved den menneskelige tilværelsen. Dette er viktig fordi det er bare gjennom en forståelse av den enkeltes indre forhold til fellesskapet at det kan skapes eller etableres prosesser og holdninger som kan medvirke til en sosial og kulturell danning".

Funderende venter jeg på den logiske oppfølgingen av denne sosiologiske og pedagogiske koblingen. Han betoner: "Det familiemessige, klassemessige eller geografiske yter ikke lenger den samme hjelp som tidligere når framtidens valg og muligheter skal stikkes ut. De voksnes verden og fortid er ikke lenger et godt nok sammenlikningsgrunnlag for de unges framtid". Han tydeliggjør ett av eksistensfilosofiens grunnleggende prinsipper: "Den enkelte er derfor mer overlatt til sine egne valg og beslutninger enn tidligere. Den enkelte føler det særlig hva angår tilegnelsen av det sosiale liv, dets normer og muligheter. De unge har vanskeligheter med å peile seg fram i en verden og i en tilværelse der de primært støtter seg til jevnaldrende i valget av livsstil og framtidsformulering". Med presisjon framhever han derfor en viktig kritisk tilnærming til etablert teori: "Informasjonssamfunnet og den åpenhet som tvinger seg på oss i hverdagen, fører til at begreper som 'den sosiale arven' blir problematisk som begrunnelse for mange ungdommers manglende muligheter for å kunne gjøre noe annet. Informasjonssamfunnets utvikling synliggjør også alternative livsformer som er blitt

konkurrenter til de mer tradisjonelle livsformene. Verden er blitt større og andre miljøers livsformer er blitt en del av den enkeltes livsforståelse. I og med at de gamle institusjonene - blant annet uttrykt ved familie- og klassetilhørighet - ikke lenger er så sentrale og hjelpende referanser, blir den enkelte tildelt mer og mer ansvar for egne valg og beslutninger. Mange føler seg derfor overlatt til seg selv, både hva angår tilegnelsen av det sosiale liv, dets normer og dets muligheter. Ungdom støtter seg mest til jevngamle både i valget av livsstil og framtidsidealer. Sammen med en svekkelse av samfunnets sikkerhet og autoritet utvikles en manglende forståelse for den nye tidens oppgaver, og resultatet blir en viss rådvillhet. Forpliktelsen overfor fellesskapet svekkes. Vi må arbeide for at det sosiale elementet må bli like viktig del av læringsmiljøet som kunnskapsinnlæringen"

- La meg forsøke å oppsummere noen av de viktige prinsipielle poengene som du formidler: Både sosial arv, den enkeltes sosialhistorie og den enkeltes biologiske forutsetninger som bestemmende årsaker til den enkeltes utvikling og personlighetsdannelse er problematiske utgangspunkt. Etter hva jeg forstår, kritiserer du både den biologiske og sosiale determinismen?

" Ja, og mitt resonnement er følgende: Siden renessansen har man bygget på et menneskesyn der den enkeltes utvikling enten foklars ut fra biologiske egenskaper og anlegg eller ut fra at mennesket bare kan formes utenfra. Mennesket ble oppfattet som om det har en medfødt intelligens eller en medfødt sosial natur."

Enkelte går svært langt i sin biologiske determinisme og forklarer også det sosiale avviket ensidig ut fra disse prinsippene. Mennesket blir betraktet som et objekt for omstendighetene - en tenkning som bygger på at sosial og kulturell dannelse er ensidig bundet til sosial arv og klassetilhørighet. Det er altså snakk om enten en biologisk eller en sosial arv som noe helt bestemmende. I begge tilfelle er individet forutbestemt eller determinert.

Bay svarer fortløpende: "Pedagogikken, disiplineringen og oppdragelsen blir derfor et middel til å fremme medfødte egenskaper og karaktertrekk og et middel til å tilføre kunnskaper, ferdigheter og en normativ framturen".

Bay henter fram et upublisert manuskript fra egen hånd. Han underbygger sine tanker ved å lese fra det:

"Opdragelse er tillige blevet gjort til et redskab for en diciplinering, kultivering og moralisering af individets iboende anlæg i bestræbelserne på at sikre socialiseringen og dermed integreringen i samfundet. Men der er alene tale om en opkvalificering eller rekvalificering af den del af det iboende, som er med til at sætte grænserne for det enkelte individets frie udvikling. Denne opfattelse har bl.a. medført lærerholdninger og almenopfattelser i retning af at der var nogen som

havde medfødte egenskaber for det boglige og andre for det praktiske, og nogen havde vinderen i sig - og andre taberen".

"Sosial dannelse", forsetter Bay," er ikke en direkte følge av innlæringen, men en indirekte konsekvens av den", og han betoner at i og med at samspillet mellom familiemedlemmene og familiens samfunnsmessige funksjoner er svekket, utsettes familievirksomheten og dens oppdragende idealer for konkurranse. Særlig kameratgruppen får en sentral posisjon og betydning ved at den enkelte ikke er bundet til familien på samme praktiske og sosiale måten som tidligere. Bay tydeliggjør sin forståelse gjennom avvik-problematikken: Det er ikke den sosiale arven som skaper tapere, "men - ved siden av autoritetsnedbrytningen, er det også snakk om manglende nyorientering av de pedagogiske mål og rammer. Det blir vanskeligere for den enkelte å få en forståelse og en målestokk for hva som sosialt sett er riktig eller galt, klokt eller uklokt. Ved ikke å være virksomme og lærende i et fellesskap blir mange unge sosialt isolerte. De har på den måten ikke ervervet de redskaper som normsett, holdninger og ansvarsfølelse er et uttrykk for. De har derfor ikke fått bygget opp en selvstendig sosial identitet og selvforståelse som skal til for å fungere i et sosialt fellesskap. For konsekvenspedagogikken er det vesentlig å lære å bli sosiale. Dette er selvsagt også et sosiologisk spørsmål"

Uten tvil bygger Bay på en sosiologisk og sosialpedagogisk tenkning der det relasjonelle eller det relasjonistiske blir vesentlig: Selvbildet og den sosiale identiteten skapes i samvirket med andre og får mening i relasjonene til andre. Dette skjer gjennom sosial praksis, blant annet i et arbeids- og produksjonsfellesskap. Det er i forholdet til omverdenen mennesket skapes, sier virksomhetsteoretikere; prinsippet er det samme for konsekvenspedagogikken. Bay poengterer at den enkelte utvikler seg i et vekselvirkende forhold til andre, og at - som han sier det - " det er gjennom denne prosessen at selvet (personen) antar en sosial form som er bestemmende både for det sosiale livet og viljeslivet".

Man skal merke seg at Bay hele tiden poengterer at læring best skjer gjennom praksis og praktisk samvirke mellom mennesker - for å aktualisere et tidligere poeng som gir mening i ulike sammenhenger. Slik sett distanserer han seg fra den indrepsykologiske orienterte pedagogikken, der man baserer innsatsen på begreper som blant annet ' psykisk struktur ', en struktur som til sammen utgjør "mer eller mindre faste egenskaper i form av drivkrefter, karaktertrekk og personlighet".

Jeg har også registrert at Bay henter inspirasjon fra Sartres serialitet når han betegner denne sosiale ensomheten med " det å være ensom sammen med andre". Sartre skiller mellom serie og gruppe. Mens gruppen er preget av samvirkende solidaritet, er serien som å stå sammen med andre for vente på bussen. Man er der sammen med andre i en situasjon og på et bestemt tidspunkt; måten man er sammen, preges av utvendighet og en viss likegyldighet - en

situasjonsbestemt fremmedhet. Tanken på serialitet kan uten tvil også brukes på mange menneskers forhold til hverandre i samfunnet og på menneskers samvær på ulike sosiale arenaer.

Bay fremhever at innenfor det allmennpedagogiske området, folkeskolen og ungdomsutdannelsene er det nødvendig å forandre den pedagogiske oppfatningen og arbeidsformen. En forandring kan bare skapes ved en radikal forandret forståelse for den nye tidas sosiale utvilingsvilkår. Det er den "umoderne pedagogikken" han vil "til livs" - den som er institusjonalisert som en tradisjonell tilnærming og tankemodell. Denne pedagogiske oppfatningen (han generaliserer) er bare opptatt av innlæring og kunnskapstilførsel ut fra lese- og studieplaner; den tar ikke utgangspunkt i et helhetssyn på individet, det sosiale og det personlige. Bay slår mot og gjentar de to tidligere nevnte standpunktene: Et nytt menneskesyn innebærer at man bryter med den oppfatningen at de medfødte anleggene eller den sosiale arven og klassetilhørigheten har større betydning enn den pedagogiske innsatsen i et menneskes utvikling og personlighetsdannelse. Men, sier han videre (slik jeg forstår hans måte å formulere problemet på), disse faktorene er ikke selvsagt uten betydning: Tvert om - de har en viss betydning, men de må nedtones eller forstås samlet i et helhetlig perspektiv.

322

- Men hva betyr endringen pedagogisk sett?

"Som tidligere sagt: Det sosiale må gjøres til en like så viktig del av læringsmiljøet som kunnskapsinnlæringen: "En socialpedagogiske tanke- og helhedsforståelse må gøres til en tilstedeværende side af den samlede pædagogik".

Han tydeliggjør viktige prinsipper og igjen henviser han til sitt upubliserte manuskript:

"I den konsekvenspedagogiske teori og praksis er den socialpedagogiske tænkning indarbejdet som et vigtigt og sideordnet element i forståelsen for de sociale begivenheder og deres betydning for det enkelte individs udvikling. For det er ikke kun gennem indlæring og uddannelse, at det enkelte individ bliver til en hel person, men også gennem det menneskelige fællesskab, sådan som det kommer til udtryk i den sociale tilværelse. Derfor har vi også opstillet det mål, at indsatsen skal tilrettelægges så tilførselen af social kompetanse bliver en lige så vigtig del af den samlede aktivitet som opøvelse af en formel kundskabskompetence."

Bay gjør et lite opphold i sitatopplesningen, og jeg får tid til å tenke på disse viktige prinsippene relatert til den norske kriminalomsorgen: Mange steder mangler det helhetlige perspektivet som Bay betoner. En annen begrensning ligger i at vi har en tendens til å se på pedagogikken ut fra metodiske tilrettelegginger og metodiske teknikker der den enkelte er et objekt for påvirkning, selv om vi framstiller det som om den enkelte har ansvar for sine handlinger, og da ved at den enkelte skal bevisstgjøres gjennom konfrontasjon og samtale. På mange måter kan dette være et uttrykk for mentalisme og psykologisme - dvs. at forandringer i den enkeltes psyke, motiver,

holdninger og mentaliteter skjer nærmest situasjonsbetinget i og kulturelt tilpasset et miljø som på mange måter er avsondret fra et mer naturlig og samvirkende sosialt fellesskap. Flere spørsmål kan stilles: Er oppleggene også moralistiske i den forstand at det jeg som påvirker som står for og tenker det riktige og gyldige for andre - at det er jeg som oppdrager som forvalter (av) sannheten? Er det faktisk slik at jeg - gjennom ulike pedagogiske og psykologiske teknikker - forsøker å "skape" deg (fangen, den som avviker...) i mitt/vårt bilde? En gammel filosofisk diskusjon dukker opp: Hva er den rette moral? Kan vi snakke om en moral som gjelder alt og alle, og som er universell? Eller må moral forstås relativt? Etter hva jeg kan forstå klarer Bay å unngå både de moralistiske, psykologistiske og mentalistiske snarene. Med det helhetsperspektivet han forfekter, må han skape et pedagogisk miljø, der den enkelte utvikles i et fellesskap i og gjennom mange og ulike virksomheter.

Bay bryter inn i resonnementet:

"De som avviker, er ikke født som udyr eller som asosiale mennesker; de har bare ikke fått muligheter for å lære å bli sosiale. For å gjenta et tidligere poeng: De har aldri ervervet de redskaper som normsett, holdninger og ansvarsfølelse er et uttrykk for; de har derfor heller ikke fått bygd opp en selvstendig, sosial identitet og selvforståelse som skal til for å kunne fungere i et fellesskap. Den enkelte er isolert og handler som om han eller hun er alene i verden. Vår pedagogikk" - sier Bay - "vårt svar på den nye tidens utfordringer og paradokser, er å få utviklet en pedagogisk teori og dermed skapt rammer og prosesser som setter den enkelte i stand til å ta ansvar for sin sosiale tilværelse i samvirke og i fellesskap med andre. Sosial læring er et spørsmål om å tilegne seg en forståelse for det menneskelige fellesskapets nødvendighet og om å forholde seg til de eksisterende, sosiale normer og handlinger ut fra egne valg. Det er snakk om et system og holdninger som er autorative uten å være autoritære, et system der den enkelte pedagog er moralsk uten å være moralistisk, sikker uten å være skråsikker, lærende uten å være belærende. Den ideelle pedagog er et levende menneske med et levende forhold til elevene, han/hun er dialogøkende, dialogskapende, grensesettende og konfliktsøkende". Den enkelte må møtes i dialogen på en slik måte at de selv må forholde seg til virkeligheten og til deres forhold til virkeligheten.

- Prinsippene som du tar opp, er viktige. Den pedagogiske og sosiale nærheten er grunnleggende. Denne helhetstenkningen motarbeider faren for å redusere forandringer til bare pedagogiske teknikker eller situasjonsbetingete mentalitetsendringer. Vi har muligens kopiert for mye - på en for ukritisk måte. Begrepene vi bruker, er også for lite problematiserte. De er for uklare. Dessuten bruker enkelte dem for kritikkkløst og tankeslapt. Metodefetisjering² er et annet problem. Etter min oppfatning er dette tendenser til instrumentell tenkning.

² Metoden får gudeliknende kraft

Spørsmål som jeg har vært opptatt av tidligere, får ny aktualitet: Er det slik at vi (i norsk kriminalomsorg) blir moralistiske og ikke moralske; er det slik at vi er belærende og ikke medlærende - eller for å si det med Regi Enerstvedt, fralærende og tillærende framfor samlærende?

Mon tro om ikke Eric Fromms skille mellom autoritetsformer er viktige: Han skiller nettopp mellom rasjonelle og irrasjonelle former.

Bay bygger videre på innspillet: "Jeg er for logikken og sammenhengens skyld nødt til å gjenta et tidligere poeng: Målet"... , sier Bay - mens han tenner en ny pipe: "Målet for den sosiale læring er å sette den enkelte i stand til å overta ansvaret for sin sosiale tilværelse og ikke bare sitt individuelle liv. Den enkelte må lære å foreta valg med en forståelse for at man har forpliktelser overfor andre mennesker; dette skjer ikke minst ved å forholde seg til konsekvensene av handlinger de foretar. Sosial innlæring er et spørsmål om å tilegne seg en forståelse for det menneskelige fellesskapets nødvendighet og et spørsmål om en forståelse av den enkeltes tilpasning til de kollektive omgivelsene. Jeg tror at jeg vil si det slik at selvrespekt bare kan utvikles gjennom en respekt for andre mennesker innenfor fellesskapets rammer".

Jeg tenker på en samtale jeg hadde med Bay for et par år siden: Konsekvensetikken er grunnleggende; det Kantske sinnelagsetiske prinsippet betrakter han som noe mindre betydningsfull enn konsekvensetikken. Å se konsekvensene av handlingene vil moralsk og etisk sett være kvalitativt annerledes enn det å være opptatt av bare å betrakte menneskers handlinger ut fra motiv - som for eksempel: "han mente det så vel, men det ble så galt da han handlet som de gjorde" (jfr. sinnelagsetikken).

"Verdier, ferdigheter, holdninger og væremåte må læres og bekreftes ved og i et sosialt samvirke. En slik forståelse kan ikke innøves og etterleves som en autoritær plikt". Innlæring av verdier må ikke skje på en utvendig, mekanisk og påtvingende måte. Bay betoner det eksistensielle grunnprinsippet: "Det må framstå som en nødvendighet for å kunne være fri sammen med andre". Han utdyper poenget ved å sitere seg selv fra det upubliserte manuskriptet:

"Social læring er ikke for os et spørsmål om en ganske bestemt opførsel, men alene et spørsmål om at tilegne sig en forståelse for det menneskelige fælleskabs nødvendighed og forholde sig til de eksisterende, sociale normer og handle for eller imod dem ud fra egne valg. De skal lære, at de ikke kun kan handle på grundlag af egne regler og normer og ud fra ønsket om en selvtilfredsstillelse, men også ud fra andre menneskers forståelse af, hvad der er rigtig og forkert. Først når de får en forståelse for andre, får de også en forståelse for det sociale element."

Gjennom den pedagogiske virksomheten - gjennom praksis - må man skape betingelser og rammer der den enkelte hele tida konfronteres med de sosiale verdiene på en slik måte at den

enkelte må forholde seg til dem, og at han / hun dermed "tvinges" til å forholde seg til dem og dermed må bearbeide dem. Den enkelte utvikler seg alltid i vekselvirkning med andre; gjennom dette forholdet og i denne prosessen antar selvet eller personen en sosial form som er bestemmende for både det sosiale liv og viljeslivet". Konsekvenspedagogen er som sagt ikke autoritær; pedagogene her forteller ikke hva man skal gjøre. Konsekvenspedagogen sier noe om hva som man "burde" gjøre. Den enkelte velger ut fra dette. "Sosial dannelse", sier Bay "oppstår ved andres reaksjoner på om en handling var fornuftig eller ufornuftig sett i lys av konsekvensene handlingen har hatt for andre. Det er i møtet med de andres erfaringer at også den enkelte får en forståelse for seg selv som en sosial person. Det er på den måten sosial isolering brytes". Det sosiale blir en svært viktig pedagogisk oppgave i bestrebelsene på å utvikle sosial kompetanse og sosial ansvarsforståelse: En helhetstenkning, som bygger på både kunnskaper, ferdigheter, personlig erfaring og sosial handlingsdyktighet, er også sentral ved innlæring av det Bay kaller faktuelle kunnskaper basert på ferdighetsinnlæring. Han fortsetter:

"For å tydeliggjøre noen nye sider i resonnementet er jeg igjen nødt til å gjenta et annet viktig poeng som jeg ga uttrykk for tidlig: I og med at identiteten er basert på gruppesolidaritet og fellesskapsforståelse og forholdet til andre, så skjer altså selvaktualiseringen ved at man overtar ansvaret for sin sosiale tilværelse gjennom samvirket med andre. Det er denne oppfatningen som har fått oss til å understreke at sosial læring omfatter alle de bestrebelsene som gjøres for at den enkelte får tilført erfaringer, kunnskaper, ord, symboler og reaksjonsmønstre som er forutsetningen for at individet trer fram som et sosialt vesen som kan leve i et forpliktende fellesskap med andre mennesker og samtidig utvikle sin personlighet. Bay betoner gang på gang hvor viktig helhetsperspektivet og et helhetlig menneskesyn er: "Selvet får en sosial form; sosiale normer bosetter seg i den enkelte på en personlig måte. Utvikling må ses på som en vifte av opplevels- og handlingsmuligheter som det enkelte individet oppnår ved at selvforståelsen brettes ut og åpner for flere muligheter".

Jeg fant det nødvendig med en oppsummering og bryter inn i resonnementutviklingen :

"Og dette skjer gjennom sosial praksis på ulike hverdagsarenaer. På ny er det viktig å betone at dette ikke bare kan bli formidlet idealistisk i en verbalisert samhandling og korrigerende, og da i et "kunstig miljø" - løsrivet fra virkeligheten og hverdagens praksis. For eksempel kan flere former for terapier og kognitive opplegg miste den nødvendige virkelighetsnærheten ved at gjennomføringen skjer i det Schjelderup og jeg (i boka "Når livet blir en byrde", 1994) definerer eller kaller 'det snevre handlingsrommet eller det snevre virksomhetsfeltet' og ikke i det utvidete rom - i hverdagslivet og på hverdagsarenaen. Du viser ved din utgreiing til en konkret praksis der nettopp en hverdagsforståelse er innarbeidet som et pedagogisk prinsipp. Ved at læringen skjer på en naturlig måte og under hverdagslivets sosiale betingelser og i

samvirke og fellesskap med andre, unngår man - som du har poengtert tidligere - at læring skjer ved "ytre" motivasjon eller tvang i et kunstig miljø .

I overensstemmelse med eksistensialistisk filosofi betraktes mennesket som fritt og velgende. Valget er viktig, men valget av konsekvensene er det sentrale. Valget foregår alltid i en bestemt situasjon, et miljø, ved sosiale betingelser osv. som man er virksom i og som setter visse grenser. "

"Disse faktorene har man ikke selv hatt innflytelse på", sier Bay, "men man kan velge fritt hvilken holdning man kan ha overfor for eksempel foreldre og miljø. Konsekvensen av kriminalitet er å fravelge det sosiale og fellesskapet. Enhver velger og enhver kan velge; det er også mulig å gjøre noe annet. I praktisk talt alle situasjoner finnes det handlingsalternativer; man kan velge om man vil røyke hasj eller ei, om man vil drikke øl eller kjøre bil, om man vil begå kriminelle handlinger eller ikke".

Jeg vil framheve at problemet og diskusjonen om valg og frihetsforståelsen som Bay tar opp, er komplisert. Uten tvil kan den enkelte velge mellom alternativ, men i visse situasjoner vil valget ha mer karakter av et "tvangsvalg" enn et fritt valg. Mennesket påvirkes av miljøet, og det er også et spørsmål om adekvate og nødvendige kunnskaper for å kunne velge riktig.

La meg også poengtere at når det er snakk om sosialitet og å forholde seg til andre mennesker, vil det også være snakk om ulike former for og grader av tvang og tvangsstrukturer.

OPPSUMMERENDE MERKNADER

Bay tydeliggjør konsekvenspedagogikkens nåværende viktige prinsipper ved siden av **frihet, valg, konsekvens, ansvar og subjektgjøring.**

Men også andre begreper er viktige. Han legger vekt på **konfrontasjon, konflikter og forandring.** Pedagogisk leder på TAMU, Bodil Glad, poengterer at disse begrepene må ses i en indre sammenheng. Konsekvenspedagogen (for å gjenta et viktig poeng) konfronterer den enkeltes handlinger og handlingsvalg og tar opp konflikter gjennom individuelle samtaler. Konfrontasjonen viser til handlinger eller handlingsmønstre som står i motsetninger til planer som eventuelt er lagt. Den utløste og aktuelle handlingens konsekvenser er med andre ord et åpenbart brudd mellom det som er sagt og det som er gjort. Konsekvensen diskuteres både ut fra hvilke konsekvenser handlingen har fått og får for den enkelte, men man vurderer også i forhold til hvilke sosiale eller kollektive konsekvenser handlingen får. Man tydeliggjør at handlingen står i motstrid til den utviklingen som er i gang. Men det konfronterende møtet gir selvsagt rom for eventuelle korrigeringer av opplegget den enkelte har.

Bay og jeg diskuterte også kort problemet ved at mange ikke riktig forstår begrepet konsekvens. Det er viktig i at man i dialog med den enkelte holder fast ved det som vises i handlingen, og at det er selve handlingen de blir gjort ansvarlig for. Dette skjer i form av konsekvenser som den enkelte kjenner til på forhånd og dermed valgte da de valgte handlingen.

Enkelte tenker konsekvens som en reaksjon i form av straff. I den konsekvenspedagogiske læringsteori skiller man mellom straff og belønning. Straff er uforenlig med konsekvenspedagogiske prinsipper. Konsekvens blir betraktet som en logisk følge av en handling; det er konsekvensen som skal tydeliggjøres og bevisstgjøres. I forhold til en handling er ikke straff alltid logisk. Straffen blir ofte et mål i seg selv. Konsekvens tilstreber den logiske følge som målet.

Bay henter også inspirasjon fra Martin Buber: "Jeg - du" forholdet må prege samhandling, ikke "jeg - det" forholdet. Bay peker på et viktig filosofisk poeng: Selv om man forholder seg til mennesket som handlende og skapende subjekt, står dette ikke i motsetning til at man i en vurdering av egne handlinger kan objektgjøre seg selv. Dette kommer fram i følgende spørsmål: "Hvorfor i all verden gjorde jeg som jeg gjorde?" Handlingen vurderes - i andres øyne. Hva mente de om den, og hva jeg gjorde?

Sentralt for konsekvenspedagogikken er handlinger og handlingstenkningen. Den konsekvenspedagogiske innsatsen legger vekt på **handling, kommunikasjon og interaksjon**. (Min umiddelbare reaksjon var at denne begrepspresentasjonen er å forstå som en sosiologisk tydeliggjøring av konsekvenspedagogikken. Dette tok jeg også opp med ham, og han bekreftet det). "Disse er" - sier Bay og fortsetter - "også tre grunnbegrepene for konsekvenspedagogikken. De er en forutsetning for sosial handlingsdyktighet. Handlingsbegrepet i forhold til kommunikasjon er viktig: Gjennom handling kommuniserer man, viser hvem man er. Dette står i motsetning til den individorienterte og psykologisk orienterte pedagogikk som har som utgangspunkt i psykiske strukturer, psykisk innhold og motivasjon. Bay distanserer seg fra det reduksjonistiske menneskesynet som bygger på en indrepsykisk determinisme og/eller en biologiske determinisme, der den enkelte styres eller bestemmes av noe indre. Han eksemplifiserer: Misbruk vil for eksempel være et psykologisk problem eller noe som kan forklares ved den enkeltes psyke, psykiske struktur eller psykiske innhold og ikke bli betraktet som et sosialt problem. Problemene forklares ved at den enkeltes egenskaper, karaktertrekk, moral osv. defineres som noe som mangler i den enkeltes personlighetsstruktur, og som noe som skal behandles."

Mens den psykologiske og den biologiske tilnærmingen er opptatt av hva som skjer eller har skjedd i personen, betoner Bay at pedagogikken (og særlig konsekvenspedagogikken) er opptatt av hva som skjer mellom personer.

Bay henviser til en artikkel han har skrevet (DPT 5/1995, s. 276) der det står:

"Her vægtligger man handlingen (ikke adfærden), som noget afgørende for den kommunikative praksis, som det enkelte individ er underlagt, og dermed interaksjonen, og ikke den enkeltes mere eller mindre uforanderlige karakteregenskaber", og han framhever følgende: "Man vil heller ikke være årsagstænkende i forhold til handlinger, men derimod konsekvenstænkende, og derfor vil holdningen heller ikke være præget af en barndomsdeterminisme. Holdningen vil her være, at enhver, gjennom en ny innsigt, kan gjøre noget annet i morgen, end man gjorde i går".

Bay konkluderer: "Sammenkædende kan man si, at når man etablerer en pædagogisk praksis er det viktig at få truffet et valg om, hvorvidt den overvevende skal være basert på indrepsykologisk forståelse og tilgang, eller en relationistisk oppfattelse som grunnlag for prosesser, der sikter mot at få tilført en sosial utvikling og dimensjon hos det enkelte individ." Han legger til: "Det sosiale blir en like del av læringsmiljøet som kunnskapsinnlæringen; derfor må den sosialpedagogiske tanke og helhetsforståelse prege den samlede pedagogikk". Avvik skyldes mye manglende oppdragelse, og ikke minst at den det gjelder, ikke har fått muligheter til å være sosial. Bay presiserer - i en bisetning om fortids- og barndomsdeterminismen - at konsekvenspedagogikken ikke underkjenner tidligere opplevelser og forhold, men at "fortiden ikke skal ha lov til å lamme de framtidige mulighetene".

Konsekvenspedagogikken har "byttet ut" motivasjonen med interaksjonen. Han betoner også at han oppfatter kognitiv psykologi og metodikk som en forståelsesmåte som blir svært psykologisk i den forstand at den bare legger vekt på det psykologiske innholdet og de psykologiske strukturene. "Konsekvenspedagogikken har - og det er så viktig at jeg må gjenta det - et **relasjonistisk perspektiv**: Mennesker dannes gjennom relasjoner til andre, men da som handlende og skapende subjekter og personligheter." Konsekvenspedagogikken er fellesskapsdominert; mennesker får en opplevelse av seg selv gjennom andre. Avvik og asosial væremåte er et uttrykk for manglende sosial lærdom og forståelse. Den enkelte er handlende - dermed kritiserer Bay mer tradisjonelle forståelsesformer som er behandlende. "Oppdragelse framfor behandling! (Han mener selvsagt ikke at enkelte ikke trenger behandling; her forstås behandlingsbegrepet i en pedagogisk mening. Hans poeng er at det er et etisk problem ikke å gi behandling, men det er også et etisk problem å utsette mennesker for behandling der det slett ikke er nødvendig).

Til sist: "Oppdragelsen skaper mening med tilværelsen ", sier Bay.

Konsekvenspedagogikken er opptatt av prosesser; de retter også den pedagogiske innsatsen på nåsituasjoner og den enkeltes samspill, som handlende og skapende subjekt, med andre handlende og skapende subjekter.

Han markerer også forskjellen på individ og menneskebegrepet: "Det er som individer vi føde, men til mennesker vi gjøres", sier han i nærmest en parolisk form.

Sosial identitet (som også er sosiologisk i sitt vesen) framheves som et viktig begrep og den konsekvenspedagogiske praksisen: Å tilegne seg normer og holdninger er forutsetningen for å

oppnå en sosial identitet - og som Bay da sier et sted - er en av de viktigste elementer i den personlige utviklingen (DPT 5/1995, s. 274).

Livsmestring blir for Bay en "sosial handledyktighet", men det henger nøye sammen med selvaktualisering, en selvaktualisering i sosial handlingsdyktighet. Fortidsdeterminismen kan forhindre den enkeltes selvaktualisering.

Han eksemplifiserer også ved stoffmisbruk. Stoffmisbruk innskrenker handlingsdyktigheten; dette er negativt for mennesket og kan være en katastrofe for den enkelte og den enkeltes integritet. Kort sagt: Det er negativt for samfunnet - det er negativt for personen.

Bay er m.a.o. opptatt av å markere pedagogikken sterkere og nedtone psykologien. Han begrunner dette særlig ut fra den sammenblandingen som har vært mellom den psykologiske og den pedagogiske sektor - en sammensmeltning som han på mange måter ser på som uheldig.

Han opplever problemet som en identifikasjons- og profesjonskrise innenfor den pedagogiske sektor, som blant annet uttrykkes ved at det er vanskelig å skille mellom når det behandles, og når man gjennom undervisning og prosesser skaper grunnlag for kvalifikasjonstilegnelse. Bay betoner at sammenblandingen har skapt usikkerhet (dette gjelder for eksempel i en sammenblanding av klient/elev-rolle - vi kan vel også tenke oss klient/fange-rolle).

Bay er også opptatt av at i forhold til avvik, asosialitet, kriminalitet og misbruk har grunntonen vært behandlingsorienterte og fortidsrelaterte opplegg. Konsekvenspedagogikken har et motsatt prinsipp - nemlig et pedagogisk og framtidsrelatert opplegg.

Konsekvenspedagogikken vil ha en pedagogisk arbeidsform som er helhetspreget og som bygger på et dynamisk menneskesyn og dets sosiale utviklingsbetingelser. Den er en teori om oppdragelse og har en menneskeoppfatning som er sterkt inspirert av den eksistensialistiske filosofi og av humanismen.

3. TYDELIGGJØRING AV MENNESKESYN OG FILOSOFIEN BAK KONSEKVENSPEDAGOGIKKEN

Disse siste oppsummerende tankene leder oss inn på det filosofiske grunnlaget i vår samtale, og jeg antyder da noen filosofiske grunnprinsipper og filosofiske retninger jeg mener at han er inspirert av.

- Etter hva jeg kan forstå, er konsekvenspedagogikken opptatt av at fellesskapet skal vektlegges, samtidig med at man ikke mister det eksistensialistiske filosofiens perspektivet om enkeltmenneskets integritet og eget ansvar. Den betrakter individet som tenkende og villende og som et handlende og sosialt vesen. Ut fra det du til nå har sagt, er det også viktig å se på

vilkårene ut fra det perspektivet at de kan aksepteres, endres og forandres. Spørsmålet er da også hvordan den enkelte forholder seg til mulighetene ; dette betyr også at man er opptatt av den enkeltes personlige refleksjon.

Tidligere - for noen år siden - sa du i en samtale med meg at konsekvenspedagogikken ikke er et spørsmål om å være konsekvent. Dette er en misforståelse, sa du. Vi snakket den gang også om at enkelte trodde at konsekvenstenkning var identisk med å sanksjonere negativt - altså se konsekvens som en form for straff. Dermed mistet man poenget med å se på konsekvens som bevisstgjøring og refleksjon i en dialog. For pedagogen er det et spørsmål om å forstå den enkeltes frihet til å handle og få etablert en konsekvensorientering ut fra den betraktningen at handlingen og dens konsekvenser har avgjørende innflytelse på den enkeltes sosiale tilværelse og på samspillet med andre og den personlige utviklingsmuligheter. Du skriver et sted at " den enkelte har en selvbestemmelsesrett og dermed frihet til å handle, men også plikt til å ta ansvar for konsekvensen av sine handlinger". Man kan spørre seg om det enkelte individet i for stor grad ansvarliggjøres (som virksom i en kollektiv virksomhet) for fellesskapets eller andres handlinger mot individet. Hva er fellesskapets ansvar overfor individet? melder seg som spørsmål. Spørsmålet leder vel til et svar som poengterer at det er svært nødvendig å tydeliggjøre samvirket og samspillet mellom mennesker som grunnprinsipp. Dette har du poengtert; etter min mening kan du ikke beskyldes for verken ensidig individualisme (individet har alt ansvar) eller ensidig kollektivism (individet har ikke noe ansvar).

Jeg vil derfor ta opp noen spørsmål om din konsekvenspedagogiske filosofi, og hvem du er inspirert av.

Etter min oppfatning er du særlig opptatt av den europeiske retningen i eksistensfilosofien - jeg tenker da spesielt på Jean Paul Sartre men kanskje også M. Buber. Jeg har vel den oppfatningen at du trekker mye med deg av den danske Grundtvigtradisjonen og Kierkegaard men jeg ser også sterke føringer til K. Marx - og spesielt "den unge Marx", og dermed også Hegel. Sterkt står også det jeg vil kalle den menneskeoppfatning som kan knyttes til det vi i sosiologien kaller interaksjonisme og relasjonisme. Er du enig?

" I senere tid er jeg også blitt sterkt inspirert av H. Heine - og da særlig det han har skrevet om tidsånd og tid og vår måte å tenke på - føle på. Marx var etter min oppfatning ikke klar nok på tids- og romaspektet, noe jeg mener at Heine var. Fra Buber har jeg hentet "jeg - du" og "jeg - det" forståelsen. Ellers er det eksistensfilosofiske menneskesynet klart i og med begreper som frihet, ansvar, handling og konsekvens er så sentrale. Men konsekvenspedagogikkens filosofiske grunnlag må ikke forstås slik at den er knyttet til én bestemt eksistensialistisk tankeretning eller skole. Det må heller forstås slik at den er i overensstemmelse med denne tradisjonen som gjør den menneskelige væren, eksistensen og den sosiale framtrekelsesform - det man viser seg å være - til det sentrale elementet. Som andre tilnærminger og retninger har vi

vår menneskeoppfatning, og det er gjennom en samfunnsforståelse og gjennom en menneskeoppfatning man henter fram begrunnelsene for hva man gjør. I konsekvenspedagogikken har vi forsøkt å gjøre opp med det menneskesynet som beskriver mennesket som et tenkende og villende individ og et handlende vesen, hvis tilværelse ikke er forutbestemt av sosiale, biologiske og materielle omstendigheter. Vi mener at mennesket - grunnleggende sett - er fritt, og at den enkeltes utvikling verken er ensidig bestemt av det sosiale miljøet eller fastlagt gjennom medfødte egenskaper. Vi har tatt et oppgjør med den naturvitenskapelige menneskeoppfatning: Mennesket kan ikke beskrives som et fysisk objekt. Mennesket er under stadig utvikling og forandring - fra fødsel til død. Det er ikke kommet til verden med et innebygd programmert skjema for sin utvikling. Mennesket kan tenke, og det er en sammenheng mellom tanke og handling. Vi lar oss heller ikke binde opp i fortida, selv om vi mener at den enkeltes historie er viktig. Vi mener at det ikke så mye er et spørsmål om hva den enkelte har gjort; *vi er mer opptatt av hva man gjør med det man har gjort*.

Det enkelte mennesket er noe særegent, noe unikt som forholder seg til sin væren og til tilværelsen. Vi fødes som individer, men gjøres til et sosialt vesen gjennom vår væren og gjennom vår inntreden i den menneskelige verden."

Bay stopper et øyeblikk: "Mennesket oppfatter jeg som både et individ og et sosialt vesen. Mennesket kan bare forstås som person, hvis grunnstruktur både er et individ og et sosialt vesen som utgjør en helhet og en psykologisk og etisk enhet.

Når vi sier at mennesket er fritt, eller at mennesket er frihet, så vil det si at mennesket er et forhold til seg selv. Frihet er forbundet med å kunne bringe seg på avstand til tingene - som tenkende subjekt kan det ha seg selv som objekt, og tenke utover seg selv". Bay siterer igjen fra sitt manus: "At være fri vil netop sige, at man i tanken kan bringe sig på afstand av sine erfaringer og vurdere dem, frem for at blive et offer for dem".

- Jeg er noe usikker på hva du mener med ikke "bestemt av" det sosiale miljø. Et menneske er klart preget av det sosiale miljøet, men det handler ikke mekanisk og ufritt i det. Jeg antar at du i din kritikk av "bestemt av" tenker på en mekanisk påvirkning - som ensidig årsak/virkning-forklaring. "Bestemt av" skiller seg fra en gjensidig påvirkning, og det er vel gjensidig påvirkning som du tenker på når du presiserer at dere må bygge opp et pedagogisk miljø - for så å tilrettelegge de sosiale og materielle betingelsene slik at den enkelte tar del i ulike sosiale virksomheter. Dere bruker da den interaksjonistiske forståelsen, nemlig samspillet og samvirket mellom mennesker, men dere gjør vel dette fordi dere vil bygge opp et pedagogisk og sosialt miljø som den enkelte skal påvirkes av og handle som et skapende og ansvarsfullt subjekt? Det er vel den mer mekaniske oppfatningen du vil til livs - ikke det dialektiske (gjensidig vekselvirkende) forholdet mellom enkeltmennesket og dets omverden?

*Marx Feuerbachtaser har etter min oppfatning feste i ditt perspektiv. Marx polemiserer - som du - mot forståelsen av det abstrakte, isolerte individet ; han sier at mennesket er totaliteten av de samfunnsmessige forholdene. Han poengterer den praktiske virksomheten, og at det samfunnsmessige livet er praktisk i sitt vesen, men dette gjør han uten å glemme at det er et indre forhold mellom teori og praksis. Han legger også vekt på at ved bare å se på menneskene som produkter av omstendigheter og oppfostring, glemmer at omstendighetene **forandres av menneskene og at den som oppfostrer, selv må oppfostres**. Dette har vel en del pedagoger glemt. Marx posisjon og menneskeforståelse er altså dialektisk: Han reduserer ikke mennesket til bare å være et produkt av de samfunnsmessige betingelsene, men framhever nettopp at menneskene er produsenter eller skapere av både de allmenne og særegne livsbetingelsene og seg selv.*

Framherskende pedagogiske retninger kan etter en mekanisk og ensidig forståelse utarbeide et opplegg der oppdrageren, psykologen eller pedagogen vil forme eller former den enkelte som en håndverker som former sitt materiale. Et annet mekanisk perspektiv og en pedagogisk målsetting er forestillingen om at den enkelte skal utvikle seg i overensstemmelse med sin medfødte natur. Atter andre poengterer at det enkelte individs sosiale liv alene er et produkt av de samfunnsmessige omstendigheter, miljøet og de klassemessige forhold. Mennesket blir, som tidligere sagt, forstått slik at det er bundet av og til den sosiale arven. Denne ensidige forståelsen tar ansvaret fra enkeltindividet. Jeg må gjenta: Det er ulike former for et deterministisk menneskesyn. Menneskelige handlinger oppfattes her som årsaksbestemte av enten den biologiske eller sosiale arven. Denne menneskeforståelsen preger selvsagt det som oppfattes som psykologens og pedagogens oppgaver og deres tilrettelegging av praksis. Deres oppgaver kan sammenliknes med gartneren - nemlig hjelpe plantenes sanne natur fram gjennom målrettet pleie og omsorg. Konsekvenspedagogikken bygger på et humanistisk menneskesyn der interessefeltet er mennesket som helhet. Den fokuserer ikke bare på fasetter ved den menneskelige tilværelse, som for eksempel bare innlæring, behov og evner. Et humanistisk perspektiv er her å forstå som en idé som er opptatt av hele menneskets tilværelse, der man forsøker å skape et helhetsbilde av mennesket, dets vesen og væren. Sartre har poengtert at mennesket er det som det viser seg å være i sine handlinger. Holdningene er viktige: Mennesket er ikke noe i seg selv, men blir til noe som følge av sine handlinger og deres konsekvenser. Mennesket er sin egen arkitekt som utvikler sin individuelle tilværelse i den verdenen som det er født inn i; dette skjer i et avhengighetsforhold til andre mennesker. Mennesket velger - som vi har snakket om tidligere. Det velger hva det vil bli til, og det velger fritt. Valget foretas alltid i en bestemt situasjon, som for eksempel omhandler det miljøet og den sosiale kulturen man er født inn i, og de fysiske arveanlegg man har med seg. Man har ikke hatt innflytelse på disse forhold, men man kan velge fritt hvilken holdning man vil ha overfor det

sosiale miljøet, foreldre og arv. Man kan - og Bay siterer seg selv - akseptere eller fornekte, bekrefte eller avkrefte...., og valget kommer til uttrykk i våre handlinger. "Mennesket er noget specifikt, noget unikt, som forholder sig til sin væren, til tilværelsen. Vi understreger her, at vi fødes som individ, men gøres til et socialt væsen gennem vores væren, gennem indtrædelsen i den menneskelige verden".

4. BAYS VURDERINGER AV REALITETSTERAPIEN; FØRSTE SAMTALE

Jeg tok også opp noen spørsmål om realitetsterapien, kognitiv metodikk (Cognitive Skills) og Bays vurderinger av Leira ut fra konsekvenspedagogisk perspektiv. Jeg hadde også med meg noen problemstillinger som jeg hadde fått fra ledelsen i nordre fengselsdistrikt. Bay fikk følgende spørsmål:

- På hvilke områder skiller Leiras bruk av konsekvenspedagogikk seg fra konsekvenspedagogisk tenkning slik Bay praktiserer den?
- Hvordan skal konsekvenspedagogikken på Leira utvikles kreativt, og dermed unngå å virke ensrettet?
- Hvordan kan det gis plass for import av andre faglige tilnærminger/faggrupper?
- Hva med konsekvenspedagogikken sammenholdt med Cognitive skills?

Enkelte av spørsmålene er besvart over og vil ikke ytterligere bli utdypet. Vi ble enige om at han skulle komme tilbake til spørsmålene senere, og at han da vil tydeliggjøre og utdype sine vurderinger av Cognitive skills og realitetsterapien.

5. REALITETSTERAPIEN

- For mange mennesker er skillet mellom konsekvenspedagogikken og realitetsterapien uklart, og enkelte blander dem sammen. For meg er det slik at det er to ulike filosofiske, psykologiske og pedagogiske tradisjoner som er teoriens overbygning. Det betyr også at de respektive menneskesynene er forskjellige. Realitetsterapien bygger på den amerikanske varianten av humanistisk psykologi, mens din måte å tenke og praktisere konsekvenspedagogikken har et feste i europeisk eksistensfilosofi. Kan du si noe om hvordan du vurderer forskjellen? Jeg vil også at du tydeliggjør noen tanker om hvordan du oppfatter realitetsterapien.

Bay er taktsom og ser ut i rommet: "Jeg har fundert en del over forholdet mellom realitetsterapi og konsekvenspedagogikken, men jeg har ennå ikke hatt muligheter til å fordype meg i realitetsterapien og med Glassers nåværende forståelse. Likevel har jeg lest tilstrekkelig til å kunne si at realitetsterapien er tilsynelatende - i likhet med konsekvenspedagogikken - inspirert

av den humanistiske psykologiens menneskesyn og vitenskapsideal. Som du vet står disse i motsetning til den naturvitenskapelige og positivistiske vitenskapstradisjonen som store deler av den amerikanske psykologien er preget av. Etter min oppfatning er Glasser også inspirert av Maslow og hans teori om menneskets grunnleggende behov. Hvis man tar utgangspunkt i konsekvenspedagogikkens barndom, kan vi si at påvirkningen fra Maslow ikke bare omfattet realitetsterapien, men også konsekvenspedagogikken. Inspirert av Maslow antok også jeg at mennesket var i besittelse av noen grunnleggende behov - behov som begrunner menneskelige handlinger. Det gjør jeg ikke mer fordi jeg er nådd fram til den erkjennelsen at det er vanskelig å generalisere menneskelige handlinger. Det finnes vel like så mange grunner til menneskelige handlinger som det finnes mennesker som foretar disse handlingene. I følge min oppfatning kan vi ikke føre tilstrekkelig med dokumentasjon for at alle mennesker har et biologisk eller et psykologisk behov for å bli elsket og respektert. Det finnes formentlig også bevis for at mennesker foretar handlinger for å oppnå det motsatte. Vi skiller i dag innenfor den konsekvenspedagogiske tradisjonen ikke mellom lystprinsippet og realitetsprinsippet fordi vi understreker at lystprinsippet er likeså legitimt som realitetsprinsippet. Men man kan verken forsvare lystprinsippet eller realitetsprinsippet hvis det føres ut i livet på bekostning av andre mennesker. Jeg mener også at det er for snevert å snakke om at en pedagogisk oppgave (eller en terapi) alene skal ha som mål å skape et realitetsprinsipp. Det er vel i høyere grad et spørsmål om å lære den enkelte å ta ansvar for den måten han eller hun bruker sine muligheter på innenfor de historiske og samfunnsmessige rammene - og da i form av å innse konsekvensene. Med andre ord mener jeg at realitetsterapien fokuserer for snevert på den enkelte og i ekstrem grad arbeider på å endre den enkeltes atferd (som det står skrevet) - eller rettfærdigvis - å få den enkelte til å endre sin øyeblikkelige atferd ved hjelp av terapeuter. Ved å snakke om primærbehov, som Maslow gjorde det - blir realitetsterapien ytterst individualistisk og her-og-nå-orientert uten å få fastholdt at mennesket ikke bare handler, men også er en del av det menneskelige univers, et univers som både omhandler menneskeforståelse, historie (det mennesket er utviklet til) og samfunn. Den er filosofi-forlatt, ahistorisk, individorientert og ikke i tilstrekkelig grad vesensorientert for å kunne betegnes som pedagogikk".

Bay stopper ettertenksomt opp et øyeblikk: "Endelig vil jeg også bemerke at man i realitetsbegrepet - slik jeg forstår bruken av det, skiller klart mellom det ytre og det indre i overensstemmelse med sjel-legemebegrepet. Det kommer tydelig til uttrykk hos Maslow som jo hadde et deterministisk syn på grunnlag av sine inspirasjoner fra buddhismen. Men ellers er dette skillet mellom lyst og realitet sterkt inspirert av Freuds tanker, og hans bruk av dem for å kunne skille mellom primær- og sekundærprosessene. I "Utkast til vitenskapelig psykologi" i 1895, spilte disse begrepene en hovedrolle i teoriens oppbygging. Svært enkelt sagt mente han at lystprinsippet var uttrykk for en primærprosess, mens realitetsprinsippet var en sekundærprosess. Jeg skal ikke utdype dette, bare si at Freuds tanker på mange måter var

spennende; jeg vil imidlertid poengtere at det i konsekvenspedagogikken (hvis vi setter saken på spissen) ikke finnes noen realiteter man skal være oppmerksomme på, men derimot en rekke konsekvenser av bestemte handlinger i bestemte situasjoner som man skal kunne overskue. Hvis et menneske innretter sin tilværelse på omgivelsesrealiteten, vil den ytterste følgen bli at man mister seg selv eller utvikler en form for tilpasningspsykopati som kan være ytterst farlig".

- Du har rett i at ifølge Freud styres de mentale funksjonene av to grunnleggende prinsipper - nemlig lyst- og realitetsprinsippet. Freud er fascinerende mystisk: Lystprinsippet er beslektet med hedonismen som betoner at mennesket og den psykiske aktiviteten bestreber seg på å oppnå lyst og unngå ulyst ; dette er å forstå som et grunnleggende motiv for menneskelig handling. Sannsynligvis hentet Freud inspirasjon fra psykofysikeren Gustav Fechner da han utviklet begrepet. Fechner var ikke opptatt av hedonismens tanker om handlingens mål som avgjørende, men derimot lyst eller ulyst som er forbundet med subjektets forestilling om handlingen og dens konsekvenser. Også Fechner påpekte at visse handlinger kan være ubevisste. Realitetsprinsippet utviklet Freud med utgangspunkt i individets eller jeg'ets møte med omverdenenes krav. Det blir etter hvert overordnet lystprinsippet's uhemmede streben etter driftstilfredsstillelse. Jeg 'et lar seg ikke lenger beherske av lystprinsippet, men sikrer heller en lyst som tar hensyn til realitetene. Lysten kan da bli utsatt eller redusert. I rendyrket form er realitetsprinsippet den modne voksnes virkelighetsorienterte forståelse og handling. Da Freud i 1911 skrev om de to prinsippene for psykiske prosesser, postulerte han to driftsformer - seksualdrifter og jegdrifter. Jegdrifter er, sterkt forenklet sagt, drifter hvis energi har ansvaret for individets selvoppofrelse og overlevelse. Freuds driftsdualisme var også et svar på den kritikken han ble utsatt for, nemlig at han så sterkt i sin psykologi betonte seksualiteten og dermed biologien som grunnleggende drivkraft. Jegdriftene framkaller en energi som kalles jeginteresse og som har til oppgave å hemme eller stogge den frie libidoen, som igjen stammer fra seksualdriftene. Freuds biologisme, i form av menneskets drifter, er et problem. Ordet drift er i seg selv en abstrakt tvetydighet. Mennesket blir nærmest, i sin ytterste konsekvens, en slave av drifter som nesten blindt reagerer på de biologiske driftenes, men også på det ubevisstes tilskyndelser. Freuds motto for den psykoanalytiske behandlingen var, som den danske psykologen Eric Danielsen en gang sa det, " der det var 'det', skal jeg være 'jeg' - dvs. det nytelseslystne og amoralske skal erstattes av intelligens og kontroll, og gjennom selverkjennelse skal man modne pasienten eller klientens til selvdisciplin.

Du ser en mulig inspirasjonstilknytning mellom realitetsterapiens realitetsforståelse og Freud. Dette er veldig interessant, og må studeres grundig fordi det kan bety en inkonsekvens for realitetsterapien i menneskesynet. Du har antydnet en interessant tanke om at realitetsterapien sannsynligvis er mer Freud-inspirert enn man i utgangspunktet skulle ha trodd. Da gjenstår et viktig poeng som kan oppfattes som en motsigelse hvis man ikke blir "mykdeterministisk" :

Ved å hevde at det eksisterer medfødte behov - altså en tanke med rotfeste i et deterministisk menneskesyn - hvordan kan man da snakke om det frie mennesket innenfor en humanistisk og eksistensfilosofisk tradisjon? Eklektisk og pragmatisk bruk av ulike teorier og metoder innenfor én teori kan være bra hvis den er konsistent, men det må da være vanskelig å gjennomføre et slikt prosjekt ut fra at menneskesynet er så forskjellig? Er det på grunn av denne inkonsekvensen eller denne vanskeligheten at du og konsekvenspedagikken endret perspektivet?

I dette perspektivet er det interessant at man nå har begynt å diskutere om ikke realitetsterapien skal endres navnet til kontrollteori. I grunnen er realitetsterapi en underlig betegnelse, og en sammenblanding av to ord som er svært problematisk. Vi kan også spørre: Terapi på realiteten eller terapi på den enkeltes realitetsforståelse? Hva er realitet, hvilken realitet? Hvem forvalter realitetsforståelsen - klienten eller terapeuten? Jeg er også usikker på navnbyttet kontrollteori. Er denne endringen en gjenspeiling av en forandring av det teoretiske perspektivet og den praktiske gjennomføringen? Men da gjenstår følgende problemstilling: Gjenspeiler ikke en bruk av begrepet realitetsterapi og en bruk av begrepet kontrollterapi, to vidt forskjellige praksiser? Det er ikke så enkelt at det er bare å bytte navn eller begreper på en virksomhet? Det må vel være en dypere mening og en begrepsmessig diskusjon som gjenspeiler navnbyttet - enten forandringen kan begrunnes i en bedre begrepsbruk i forhold til praksis - det vil si at det ene ordet dekker bedre den praktiske virkeligheten enn det andre, eller så gjenspeiler begrepsforandringen en reell forandring av praksis. Foreløpig virker navnbyttet noe uavklart, enkelte vil kanskje si tilfeldig.

6. NOEN AV BAYS KRITISKE INNSPILL OM LEIRA

(Synspunktene er presentert for inspektør R. Moholt; han har merket seg dem og er enig i flere poenger).

Bay understreket at det er en stund siden han hadde vært på Leira, derfor er tankene og de kritiske merknadene basert på det han har ansett som tidligere problemer og det som han hadde erfart gjennom samtaler med Leiraledelsen.

Bay poengterte at Leira har arbeidet for lite med det teoretiske grunnlaget, og at virksomheten først og fremst var knyttet til selve det metodiske. "Teorien er svært viktig for hva man gjør", sa han. "Dessuten har ikke Leiraansatte arbeidet godt nok med selve profesjonen og den profesjonelle holdningen til relasjonen mellom dem og fangene. Både holdningsmessig og teoretisk bør Leiraansatte være mer samkjørte. Det jeg blant annet mener, er at de må ha et mer profesjonelt analytisk forhold til holdningene, og det må arbeides med holdninger hele tiden. Man må hele tiden se på forholdet mellom menneskesyn og holdninger overfor innsatte og den

praksisen som gjennomføres. Den handlingsorienterte konsekvenspedagogikken er faglig sett krevende fordi den tvinger fagpersoner hele tiden å reflektere over egne handlinger og beslutninger for å kunne bidra til interaksjonen mellom ansatte og innsatte."

Han fortsetter: "Leira holder seg litt i utkanten av konsekvenspedagogikken. Dette merker jeg mest ved at de stort sett vil diskutere metode og praksis og lite teori og holdninger. Jeg føler at årsaken til dette er at de ikke vil bli satt i bås. Men når dette er sagt, mener jeg at man bruker konsekvenspedagogikken på en positiv måte på Leira.

En kreativ utvikling av konsekvenspedagogikken på Leira må tenkes ut fra det jeg har sagt tidligere. òn forutsetning er å ta skrittet fullt ut."

Du mener binde teori, metode og praksis sammen slik at det er et indre forhold mellom dem, og slik at det ene ikke kan forstås uten det andre?

"Nettopp! Jeg opplever særlig en teoretisk uklarhet; Leira kjører muligens for mye etter en pragmatisk modell. Man må se på konsekvenspedagogikken i forhold til hele virksomheten og de ulike virksomhetsformene. En strukturering må skje i relasjon til en konsekvenspedagogisk modell. Dette gjelder alt, både arbeid, skole osv. Det konsekvenspedagogiske menneskesynet (se over) må prege de daglige relasjonene, kommunikasjonene, interaksjonen og handlingene. Anstalten må også bli mer prosessorientert, mer konfronterende og mer konfliktorienterende".

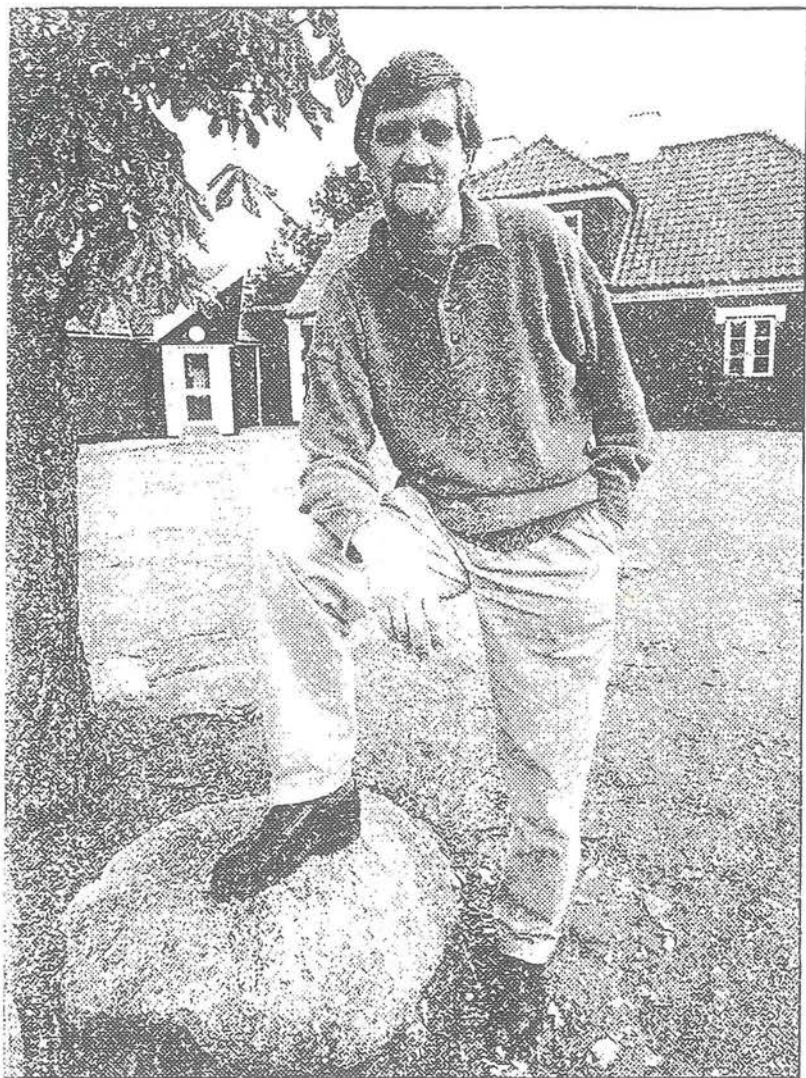
Bay stopper et øyeblikk: "Frihetsberøvelsen må ses på som en kvalifisering til å kunne beherske friheten - kreere og administrere friheten. Det er et spørsmål om å bruke pedagogikken i konfliktene - synliggjøre konfliktene med mål om forandring. Det viktige er å tørre prosesser".

Etter min oppfatning mener Bay at et mer konsolidert team er nødvendig ved siden av at den konsekvenspedagogiske teorien må få større plass i hverdagen som retningsgivende for virksomheten. Det er også viktig å slå fast at konsekvenspedagogikken utvikles hele tiden på egne premisser; spørsmålet om hvordan man skal bruke andre metoder eller teorier, vil i utgangspunktet være vanskelig fordi praksis og teori også gjenspeiler ulike menneskeforståelser. Det betyr at man ikke uten videre - og på en fragmenterende måte - kan hente inn andre metoder og teorier uten at man er i fare for å få den førnevnte "teoretiske grauten".

Tendensen visse steder i norsk fengselsvesen til å hente litt der og litt der kan føre til en svekkelse av både det praktiske og det metodisk arbeidet - og er i seg selv et uttrykk for pragmatisme. Hvis man skal utvikle et konsekvenspedagogisk miljø, må dette skje på en konsekvent og helhetlig måte .

Det er nødvendig og viktig at miljøet preges av en helstøpt konsekvenspedagogisk trygghet.

Dermed har Bay også svart på spørsmålet om ensrettethet. Opplegget blir ikke ensrettet ut fra det som er sagt tidligere i intervjuet. Han vil si at det er en dynamisk vekselvirkning i kommunikasjonen og interaksjonen innenfor et konsekvenspedagogisk miljø.



Jens Bay. Träningskolans föreståndare ser kriminalitet som ett resultat av negativ social fostran.

	KONSEKVENSPÆDAGOGIK -en teori om social læring og udvikling		
	<p>Den bygger på den opfattelse, at læring er en nødvendig forudsætning for individets sociale og kulturelle dannelse, og den skal gennemføres ud fra en forståelse for, at individet kun bliver til et socialt menneske gennem andre mennesker og gennem pædagogiske processer, hvor det sociale og det fællesskabsprægende har en central placering.</p>		
F I L O S O F I	MENNESKEOPFATTELSE		
	<p>Den er baseret på en praktisk humanisme og en konkret forståelse for de sociale livs betydning for det enkelte individs udvikling, og er inspireret af den eksistentialistiske tradition og filosofi, da den gør den menneskelige væren, eksistensen og den sociale fremtrædelsesform (det mennesket viser sig at være) til det centrale interessefelt, og ikke de medfødte egenskaber, da mennesket er et tænkende og et villende individ og et handlende væsen.</p>		
	HANDLINGSTEORIEN	UDVIKLINGSTEORIEN	
	<p>Den grundlæggende idé bygger på den opfattelse, at "mennesket er det som det viser sig at være i sine handlinger", og er ikke fastlåst i en given tilværelse på grundlag af hverken social- eller genetisk arv, og heller ikke bundet af en skæbne.</p>	<p>Den bygger på den opfattelse, at mennesket ikke fra fødselen af er i besiddelse af en permanent personlighedsstruktur, eller psykisk struktur, men at denne dannes gennem interaktionen, kommunikationen og handlingers konsekvenser.</p>	S Y S T E M T E O R I
T E O R I	ANSVARLIGHEDSTEORIEN	KONFLIKTTEORIEN	
	<p>Den er funderet i den opfattelse, at den enkelte er ansvarlig for konsekvenserne af sine handlinger, som følge af, at mennesket er frit, og derfor er der ikke nogen "natur" eller "skæbne", som kan begrunde ganske bestemte handlinger.</p>	<p>Er udsprunget af den opfattelse, at den sociale dannelse udvikler sig alene gennem de modsætninger, der er mellem det subjektive selvbillede og andres opfattelse, og derfor bliver andres konfrontation en kilde til konflikt og forandring /ændring.</p>	
	LÆRINGSTEORIEN	MORALTEORIEN	
	<p>Grundsynet er, at færdigheder fortrinsvis skal tilegnes gennem en praksisbaseret indsats og i mindre grad via en formaliseret teori, som følge af, at lærdom og viden primært opnåes gennem reflekteret handling.</p>	<p>Bygger på en konsekvensetisk opfattelse, hvor det understreges, at den moralske værdi af en bestemt handling vurderes ud fra handlingens konsekvenser, og på princippet om, at det, der er muligt for den enkelte, skal være det for alle.</p>	
	VIDENSKABSTEORIEN		
	<p>Den er baseret på den videnskabelige tradition, som findes inden for det humanistiske område i form af en forpligtelse over for den videnskabelige redelighed hvad angår tilrettelæggelse af udviklingsarbejde, udvikling af nye metoder, opsamling af datamateriale og eftersporning af logiske og etiske brister i den praktiske indsats, og den er baseret på tese-antitese-syntese-modellen.</p>		

Yngve Hammerlin og Egil Larsen:

Konsekvenspedagogikk

**Utdrag fra boka "Menneskesyn - i teorier om mennesket"
1997**

Konsekvenspedagogikken er utviklet av den danske psykolog og filosof Jens Bay. Det er skrevet lite om denne pedagogikken, men den har fått forholdsvis stor innvirkning på flere fagområder i Norden. Bay har i mange år ledet en skole - en døgninstitusjon for ungdom med atferdsproblemer. De kan være kriminelt belastet, stoffmisbrukere og vagabonderende. I sin yrkeskarriere, som har vært knyttet til både terapi og pedagogikk, har han utviklet en teori om menneskets utvikling og en metode for oppdragelse. Teorien er inspirert av eksistensialisme, humanistisk psykologi og marxisme. Dens utgangspunkt er vektlegging av begrepene handling, kommunikasjon og interaksjon.

Sosial integrering er vesentlig, gjennom opplæring i sosiale og faglige ferdigheter. Ansvarliggjøring og konsekvensbevissthet er nøkkelordene i teorien og praksis. Bay legger vekt på at psykologisk behandling av mennesker med avvikende handlinger er feilslått. Det grunnleggende ved framveksten av det postindustrielle samfunnet har ført til at mange barn og unge har falt utenfor den nødvendige oppdragsprosessen i familien og ulike samfunnsinstitusjoner. Likeså har denne utviklingen ført med seg en akseptering av at skolen skal stå for opplæring, og mens familien skal ta seg av oppdragelsen. Bay mener at dette er et svik fra samfunnets side i forhold til mange barn og ungdommer som dermed har falt utenfor mulighetene til å lære et adekvat handlingsmønster. Barn med svake familiemønstre eller familier preget av misbruk har bare svart på samfunnets krav med de handlingene som har overlevelsesverdi i deres reelle hverdag. Slike utfordringer møtes ikke med behandling, mener Bay. De er ikke syke, men mangler sosial og faglig opplæring for å klare seg på samfunnets arenaer. Utfordringen er derfor av pedagogisk art og ikke terapeutisk. Målet i en oppdragelse skal være å få mennesket til å tenke på at alle handlinger har konsekvenser, både for en selv og andre. De vestlige samfunn preges i dag av at lystprinsippet følger mennesket langt inn i voksen alder. Ansvar for ens egen livsmestring blir pulverisert ved manglende krav om selvstendighet. Tidligere var det barneårene som var preget av lystprinsippet. Overgangen til realitetsprinsippet skjedde

suksessivt i ungdomsårene. I dagens samfunn kan ungdom leve i et vakuum når det gjelder krav om å ta ansvar for ens eget liv. Mange gjør som de selv vil, og mange velger å stille seg utenfor samfunnet ved å velge arbeidsløshet eller kriminalitet.

Denne betraktningen mener Bay at konsekvenspedagogikken har moderert. Han sier at det ikke lenger skilles mellom lystprinsippet og realitetsprinsippet i teorien. Den pedagogisk oppgave er å lære den enkelte til å ta ansvar for og ta hensyn til andre i sine handlinger tilpasset den aktuelle samfunnsmessige kultur.

FRIHET OG ANSVAR

Konsekvenspedagogikken legger vekt på at all oppdragelse har en hensikt. Intensjonen er å skape det som kalles "et helt menneske". Med det menes en person som handler moralsk akseptabelt i forhold til andre mennesker og som samtidig tenker på konsekvenser før handling. For å handle etisk forsvarlig, må individet bli konsekvensorientert, og forholde seg til de normene som gjelder i samfunnet. Teorien sier at mennesket er det som det viser seg å være gjennom sine handlinger i sitt forhold til andre mennesker og til de konsekvensene som handlingene får. Vi kjenner igjen det konsekvensetiske menneskesynet (se appendiks 1 om konsekvensetikk). Det blir handlingenes konsekvenser som blir avgjørende for de moralske vurderingene av handlingene. På samme måte som annen humanistisk filosofi og psykologi er konsekvenspedagogikken opptatt av frihet og ansvar. Teorien påpeker at alle mennesker i utgangspunktet er grunnleggende frie. De er handlende og skapende subjekter, og det vil si at på grunn av sitt intellekt, kan alle mennesker velge. Denne egenskapen er særskilt for mennesket. Dyrene er derimot fanget i instinktenes felle og derfor determinert. Denne grunnleggende egenskapen - det å kunne velge - betyr imidlertid ikke at alle mennesker velger fornuftig eller etisk forsvarlig. Ikke alle mennesker har like stor mulighet til å velge rett. Et menneske med manglende sosial oppdragelse, mangel på adekvate kunnskaper og et negativt livsløp kjenner ikke til alle muligheter for å handle moralsk forsvarlig. Bay deler friheten i to: (i) den friheten mennesket er - via sitt intellekt og (ii) den friheten mennesket har. Den siste er knyttet til kompetanse og er avgjørende for valgmulighetene. Men uansett om friheten mennesket har er begrenset eller ikke, må personen likevel ta ansvaret for de konsekvensene som deres handlinger får. At mennesket kan velge og kan tenke i konsekvenser, er ikke det samme som at alle handler bevisst. Skal individet utvide sin frihet eller sine muligheter til å handle annerledes, må det læres i en oppdragende pedagogisk prosess. Personen må lære seg til å handle ansvarlig i forhold til andre mennesker, i en prosess der handlingene og konsekvensene blir tatt på alvor. Vi kjenner igjen eksistensialismen med sin forklaring om den absolutte valgfrihet og det absolutte ansvar. Med Sartre sier Bay at mennesket ikke kan unngå å velge. Samtidig må det skape seg selv i livsprosessen.

Konsekvenspedagogikken bringer imidlertid inn momentet om den friheten mennesket har. Dette momentet kjenner vi igjen fra marxismen, der frihetsgradene er knyttet til det sosiale og materielle i personens omgivelser. Oppdragelsen i konsekvenspedagogisk tradisjon må derfor legge vekt på å lære individet at det har frihet til å velge, at handlingene har konsekvenser, og at nye utfordringer krever utvidet kompetanse slik at valgene blir moralsk forsvarlige.

Når Bay understreker at enkeltmennesket har frihet til å velge sine handlinger, har også andre denne friheten. Mennesket har altså ansvaret for seg og sin egen tilværelse, men er samtidig moralsk forpliktet i sine handlinger slik at alle oppnår maksimal frihet. Det vil si at ingen handlinger og konsekvenser skal begrense andres handlingsmuligheter. Derfor kommer først friheten, deretter forpliktelsen og konsekvensene. Forpliktelsen er knyttet til det sosiale samspillet eller det kollektive.

INDIVIDUALITET OG SOSIALITET - PERSONLIGHET

På samme måte som Sartre, påpeker også konsekvenspedagogikken at mennesket ikke er noe annet enn summen av sine handlinger, og at det er gjennom handlingene vi både tydeliggjør oss for omverdenen og skaper oss selv. Bay sier at mennesket ikke er noe i seg selv, men at det er noe bare i kraft av fellesskap med andre. Mennesket er det som det viser seg å være i sine handlinger og personligheten utvikles gjennom handlingene og de responsene som de utløser. Det er sammen med andre vi får tilbakemelding på handlingene. Det sosiale fellesskapet uttrykker hva som er akseptabelt og uakseptabelt. I marxistisk tradisjon, vektlegges den kollektive virksomheten. Bay understreker at alle mennesker både er individer og kollektive eller sosiale. Dette gjenspeiles i personligheten. Det som er individuelt, er det særegne eller individuelle ved hver person, men personligheten har også en sosial del. Begge deler av personligheten er skapt i en kollektiv virksomhet. I samhandling med andre viser vi oss fram gjennom våre handlinger. Samtidig som vi er et korrektiv for andre, er de andre et korrektiv for oss. Våre handlinger og konsekvensene av dem, får betydning for hvordan andre handler mot oss. Derfor må all oppdragelse bygge på fellesskapet, på de ulike virksomhetsarenaene. Det er gjennom den kollektive delen av personligheten at forpliktelsen til det sosiale fellesskapet skjer. Det er denne delen som forener menneskene i en kultur og som gjør det mulig for individene å handle etisk forsvarlig. Teorien prøver på denne måten å skape et innvendig, dialektisk forhold mellom individ og samfunn, ved særlig å bygge på eksistensialismens individualisme og marxismens vektlegging av det kollektive. Bay er uten tvil påvirket av Sartres eksistensialisme og hans marxistiske forståelse.

PERSONLIGHET OG FORANDRING - KONSEKVENSBEVISSTHET OG VALG

Hvert enkelt menneske er en enestående skapning med sitt særpreg. Personligheten er et psykologisk produkt av handlingene og dets konsekvenser, i fortiden og i nåtiden. Samtidig er individet en aktiv personlighet som påvirker omgivelsene med sine handlinger. Det betyr at dersom mennesket handler annerledes, påvirker det omgivelsene på en annen måte, konsekvensene blir forskjellige og påvirkningene på individet ny. Da forandrer ikke mennesket bare omgivelsene, men også seg selv fordi det tar ansvaret for de nye konsekvensene. Når en person er et produkt av sine handlinger, fører nye handlinger til forandring av personligheten over tid i en dialektisk prosess. Bay påpeker at konsekvensorientering derfor er helt vesentlig for at enkeltmennesket skal kunne bruke sin frihet til egenforandring. Personen må læres opp til å forstå at handlingenes konsekvenser er hans eller hennes ansvar. Men det er ikke dermed moralsk forsvarlig at et menneske sier at han er beredt til å bære ansvaret for alle handlinger, for eksempel en kriminell handling. De moralske, riktige handlinger skal være handlinger som ikke får negative konsekvenser, verken for en selv eller andre. Oppdragelsen må derfor være en prosess der den enkelte får utvikle evnen til å se seg selv i forhold til andre. Samtidig skal personen lære å påta seg forpliktelser vis a vis andre. Derfor understreker Bay at oppdragelsen må rettes mot den kollektive delen av mennesket. I det sosiale samspillet utvikles individdelen ved at mennesket velger ulike handlinger og utvikler tanker og følelser gjennom hva slags konsekvenser handlingene får. Den sosiale tilbakemeldingen i sosiale virksomheter blir derfor helt essensiell i denne utviklingsforståelsen. Et slikt samspill stiller krav, både til den ansvarlige oppdrager og til den som oppdras. Det er ikke mulig å tvinge en person til forandring, men det er mulig å skape aktiviteter som den oppdragelsestrengende ser som nødvendige. Det innebærer aktivitet fra begge parter i en gjensidig prosess. Alle mennesker må lære å handle moralsk forsvarlig. Vi må lære å sette oss inn i andres sted for å forstå konsekvensene eller følgene av våre handlinger. Handlinger som alle kan utføre, bygger opp eller styrker følelsen av fellesskap. For eksempel er kriminelle handlinger umoralske fordi de motvirker følelsen av fellesskap, og samtidig er det handlinger som ikke alle kan utføre. Ikke en gang den kriminelle vil akseptere å bli bestjålet av andre. Typisk for mange kriminelt belastede personer er at de mangler den moralske bevisstheten å sette seg inn i andres sted. De fleste handler og lever som om de var alene i verden. De lever bare som individer. Det er mennesker som er svært opptatt av individuelle behov og individuelle problemer. Ansvarsfølelsen for andre er svekket. Samtidig fraskriver de seg ofte ansvaret for sin egen atferd, og gjør seg selv til offer for omstendigheter som de nærmest har reagert logisk og adekvat på. Mange kan også være eksperter på unnskyldninger og bortforklaringer. Den kollektive delen av personligheten er dårlig utviklet. Derfor er det nødvendig å starte en kollektiv pedagogisk prosess hvis man skal oppnå forandring hos

vedkommende. Bay poengterer at dette ikke minst kommer av feil sosialisering. Det er også reelt at mange som er i denne situasjonen, også er blitt utsatt for andres mangelfulle omsorg, og mangel på sosial og moralsk bevissthet. En kollektiv prosess der mennesket må bære ansvaret for konsekvensene av sine handlinger, kan motvirke en slik tendens. Dersom disse personene skal bli kommuniserende personer som kan fungere på en forpliktende måte i gjensidig samhandling med andre, må deres hverdag preges av krav framfor passivitet, ansvar framfor grenseløshet og felleskap framfor individualisme. Denne kollektive kommuniserende praksis bør bygges opp rundt aktiviteter som krever handling, særlig arbeidsaktiviteter, der den enkelte på en naturlig måte får vesentlige opplevelser sammen med andre. Da blir de delaktige i andres vurderinger og tanker, og de blir nødt til å planlegge felles for å nå felles mål. Et slikt miljø skal også være utfordrende på en slik måte at kommunikasjonsfellesskapet er krevende. Det innebærer at en tror på konflikter som utviklingspotensial og ikke på harmoni. Det er i konflikten en må foreta valg og handle. Konsekvenspedagogikken ser ikke på kriminelle og rusmisbrukere som syke mennesker, men som mennesker som lever og er virksomme i samfunnets randsoner.

Bay understreker at det er den enkelte som lærer, men i interaksjon med andre. Dette innebærer et individuelt prinsipp som grunnlag for oppdragelsen, men likevel satt i sammenheng med samhandling ved at mennesket inngår i et menneskelig fellesskap. Målet er at den enkelte skal få en bedre tilværelse ved at personen lærer å være ansvarlig sammen med andre mennesker.

KOMMUNIKASJON OG RESPEKT

Bay understreker at det ikke er slik at mennesket har noen medfødte behov som bare skal "dyrkes" fram av pedagogene. Han tar blant annet avstand fra behaviorismen fordi den determinerer individet til ytre faktorer. Også teorier som determinerer personen til indre faktorer tar Bay avstand fra. Medfødte behov eller drifter setter begrensninger som ikke samsvarer med synet på et grenseoverskridende og skapende menneske. Et hvert menneskesyn som determinerer mennesket, blir avvist. Også begrepet motivasjon forstås indeterministisk. Det å være motivert forstås som det å ikke ønske eller det å ikke ville. Bay mener at en person som ikke vil, heller ikke kan påtvinges noe. Ingen annen person kan foreta valg for andre uten at en fratrar den andre ansvaret. Det som er vesentlig for pedagogen eller fagpersonen, blir å påpeke konsekvensene for den som vil velge seg bort fra samarbeidet. Det kan hende at individet ikke har kompetanse til å velge rett. En påpekning kan derfor få personen til å velge annerledes. Men igjen understrekes det at en ikke kan påtvinge eller "motivere" andre til å velge. Bare gjennom kvalifisert veiledning og kompetanseøkning kan en øke den andres grunnlag for å fatte mer fornuftige valg, eller å hjelpe andre personer til å velge annerledes. All annen form for manipulering oppfattes som

manglende respekt for vedkommendes frihet til å velge. Dialogen blir derfor vesentlig i en slik sammenheng - en dialog som legger opp til respekt for den andres standpunkter og valg. Det er personen selv som skal velge handling, men dersom han ikke kjenner konsekvensene, bør disse påpekes av fagpersonen. Dersom det fører til andre valg enn det opprinnelige, er det likevel personen selv som velger.

Konsekvenspedagogikken er opptatt av her og nå-mulighetene (eksistensielle betingelser), men det understrekes at det ikke er snakk om å avvise personens fortid. For å forstå personen, er det avgjørende å kjenne hele personen ikke bare bruddstykker. Men fortiden skal ikke brukes til bortforklaringer eller "umuliggjøre" ny utvikling ved å henvise til at mennesket er fullstendig determinert av fortiden. Mennesket er ansvarlig for sine handlinger, og derfor brukes forståelsen av fortiden til å finne ut hva personen ønsker å gjøre i nåtid og framtid for å mestre sitt eget liv på en ansvarlig måte. På denne måten skal oppdragsprosessen være en ansvarliggjørende prosess. Det er altså ikke snakk om et tilbud om behandling, men et tilbud om oppdragelse og opplæring som innebærer at det blir mulig å kvalifisere seg ut av en negativ livssituasjon. Mennesket skal øke sin kompetanse sosialt og faglig og oppøve evnen til selvhjulpenhet.

Først og fremst er det arbeidet som inneholder mulighetene for både en sosial og en faglig kompetanseøkning. I arbeidsvirksomhet stilles det både krav til kommunikasjon og felles handlinger. Arbeidet skal derfor ikke bare være en ren produksjon. Det må gjennomføres av sosialpedagogiske aktiviteter som konfronterer personene med deres handlinger, der det foregår en utstrakt kommunikasjon mellom elever/klienter og fagpersoner, i følge Bay. I denne kommunikasjonen skal det være åpenhet og respekt for alle. Det er vesentlig at det snakkes til mennesker og ikke om mennesker, og at det brukes et jeg - du språk. I et slikt system er det vesentlig at det foregår kritikk for å få til korrigerende handlinger, men også ros understrekes som viktig. Det er av betydning at de ansatte er flinke til å lytte og til å veilede, men de skal ikke frata andre mulighetene til å velge handling. Omsorgen skal være god, men ikke klam. I et samspill med andre skal individet både utvikle en jeg-følelse og en vi-følelse, altså opplevelsen av å være betydningsfull sammen med andre. Det innebærer at man ikke kan oppleve seg selv bare ut fra hvordan en selv tenker, men også ut fra hvordan andre vurderer og hva de har for meninger. I avgjørende situasjoner må den enkelte lære seg opp til å tenke først og handle etterpå, og ikke omvendt. Som et middel i denne prosessen skal det derfor reageres på en handling øyeblikkelig, både positivt og negativt.

KONSEKVENSBEVISSTHET ELLER STRAFF

I konsekvenspedagogikken skiller man mellom konsekvenser og straff. Man anser at et menneske ikke lærer å handle annerledes ved å bli straffet. En straff kan få øyeblikkelig virkning på atferden, men ikke varig. Ved å bli straffet, i denne forståelsen, har individet

ikke valgt straffen. En straff forstås i konsekvenspedagogikken som noe som tilføres tilfeldig (hvis man blir tatt). Svært sjelden er den lik fra gang til gang. Straffen er også avhengig av den stemningen og det humøret den straffende er i, hvilke moralske oppfatninger vedkommende har, eller om man liker eller misliker den som blir straffet. Et annet vesentlig moment er også at straffen ikke er kjent på forhånd. For eksempel vil det å bli tatt for kriminelle handlinger ofte føre til ulik straff for de samme handlingene.

På samme måte som straff er også konsekvens bestemt av mennesker, men i en oppdragende sammenheng skal konsekvensen være kjent på forhånd for personen. Da velger man ikke bare selve handlingen, men også den kjente konsekvensen. Det vil innebære at personen føler ansvar for helheten av handling og konsekvens. Dersom vedkommende heller hadde fått en tilfeldig straff, ville han/hun kun følt ansvar for handlingen, men ikke for straffen, mener Bay.

For at man skal lære å føle ansvar både for handling og konsekvens, er det nødvendig at den oppdragende prosessen inneholder kjente konsekvenser. Man kan ikke forvente at en person som har levd et liv preget av ansvarsløshet, skal slutte å velge umoralske og uansvarlige handlinger og konsekvenser, selv om det er startet en pedagogisk prosess. Ut fra sne muligheter, vil personen "bli nødt til" å velge uansvarlig, men gjennom veiledning og opplevelser av at både handling og kjente konsekvenser henger sammen, mener konsekvenspedagogikken at individet vil starte en prosess mot å tenke i konsekvenser før handling. Det betyr at de impulsive handlingene vil avta. Konsekvensene som avtales skal være sosialt akseptable og etisk forsvarlige i forhold til handlingene og de krav samfunnet stiller. I tillegg må de være aldersadekvate. Det vil si at de skal være tilpasset og forståelige slik at personen kan lære noe av dem. Rimelige konsekvenser vil ha en oppdragende virkning.

MENNESKESYN

Det mest iøynefallende ved menneskesynet i konsekvenspedagogikken er dimensjonen frihet og ansvar. Mennesket kan ikke unnlate å velge eller å bruke sin frihet til valg. Hvis dette hadde vært alt, ville også mennesket vært ansvarlig for alt. Den grunnleggende forståelsen er at mennesket velger fritt og dermed kan velge hva det vil bli, men det understreks at disse valgene alltid forgår i en bestemt situasjon og en bestemt sosial kultur koblet sammen med hvem det enkelte individ er. Konsekvenspedagogikken vektlegger disse valgbetragtningene i sin praksis ved å vise til at uten en slik forståelse av frihet til valg, skulle ingen kunne komme seg ut av en håpløs livssituasjon. Ved hjelp av veiledning og kompetanseøkning kan individet bryte ut av et livsløp som har vært knyttet til lidelse og tap. Men i og med at friheten har to sider, en del knyttet til biologien eller det å være menneske, og en del knyttet til utviklet kompetanse, understrekes den sosiale avhengigheten.

Mennesket er en enhet av det individuelle og det sosiale, eller som Bay uttrykker det, både et individ og et sosialt vesen i samme person.

Denne forståelsen fratår ikke mennesket ansvaret for handlingene, men gir omgivelsene rom for å forstå bakgrunnen for avvikende eller asosiale handlinger. De frie valgene skjer i en avhengighetssituasjon til omverdenen og de sosiale forbindelsene i situasjonen. Dermed virker menneskeforståelsen ikke fordømmende. Den gir et grunnlag for å skape muligheter til at mennesket kan øke den "friheten det har" og dermed kunne velge mer ansvarlig i framtida. Dette er et menneskesyn som er optimistisk, og som viser andre respekt. Ingen fratår ansvaret, men det er mulig å forstå hva som ligger til grunn for handlingene.

Det legges opp til at mennesket ikke er determinert, verken av indre eller ytre faktorer. Personligheten beskrives ved både en individuell del og en kollektiv del. Disse delene er som sagt utviklet i en kollektiv prosess. Da er det grunn til å undre på om ikke individet likevel delvis er formet av omgivelsene. Oppdragelsen skal legge vekt på det kollektive for å øke den sosiale kompetansen. Bay sier at individet blir et sosialt menneske i prosesser som er sosiale og preget av fellesskap. Når en person handler, skjer dette som oftest i en direkte eller indirekte interaksjon med andre. Handlingenes konsekvenser erfares derfor i et sosialt fellesskap preget av en spesiell kultur. Det fører til at individet lærer seg til å tenke i konsekvenser før handlingen, knyttet til den aktuelle situasjonen i den aktuelle kulturen.

Mennesket må lære både moralske handlinger og all annen kompetanse. Når det er gjort til en del av en selv, er det samtidig med på å prege personligheten. Det vil bety at et menneske som vokser opp i en helt annen kultur enn den danske, vil handle helt annerledes hvis de etiske rammene er helt ulike. Dermed er vesendelen, og dermed personligheten, på mange måter bestemt av de sosiale og materielle omgivelsene, og altså delvis determinert utenfra. Vi sier delvis fordi Bay så sterkt understreker valgmulighetene til enkeltmennesket.

Mennesket har ingen opprinnelig personlighetsstruktur fra fødselen av. Det går ikke an å vise at handlinger skjer på grunnlag av genetisk arv eller andre medfødte egenskaper. Derimot dannes personligheten gjennom interaksjonen, kommunikasjonen og enkeltmenneskets handlinger og dets konsekvenser. I dette ligger også at personens selvilde formes og utfordres i alle de indre og ytre konflikter som en utsetts for i livet og av de handlingene en velger for å løse oppgavene. Bay understreker, og teorien tydeliggjør, at den pedagogiske grunnsynet er basert på tese-antitese-syntese modellen, altså en dialektisk forståelse. Dette understekes også i forståelsen av at menneskene er avhengige av hverandre i sin eksistens og utvikling. På tross av individets absolutte ansvar for handlingene, er beskrivelsen av personlighetsutviklingen med på å understreke samfunnets ansvar for individets utvikling. Individualismen som ofte knyttes til det individuelle ansvaret blir ikke framtredd når en legger så stor vekt på dialektikken i den sosiale interaksjonen og det kollektive element. Praksis i arbeid med mennesker legger sterkt vekt

på at mesteparten av aktivitetene skal forgå i fellesskap. Dette styrkes også av uttalelsene om samfunnets oppdragelsessvik mot barn og unge som havner på skråplanet. Bay gir både individ og samfunn et ansvar når det gjelder å forstå utvikling. Men ansvaret er kun individets ved gjennomføring av handlinger.

Konsekvenspedagogikken reduserer ikke menneskeforståelsen til enkeltelementer da teorien ikke reduserer sosialt samspill, samvirke og utvikling til indre faktorer. Den betoner at det er en sammenheng mellom samhandling, grupper og individers atferd og individenes psykiske utvikling. Konsekvenspedagogikken har imidlertid nedtonet samfunnssynet. Det meste foregår på individ og gruppenivå, men innenfor bevisstgjøring, etiske krav og betraktninger, trekkes det samfunnmessige inn. Teorien er sterkt opptatt av her-og-nå-perspektivet, men den avviser ikke at fortiden har vært av avgjørende betydning for utviklingen av personen. De kulturelle, sosiale og materielle forholdene har vært av betydning for personlighetsutviklingen. Teorien unngår dermed å bli ahistorisk. Men det er grunn til å si at disse forholdene lite beskrevet. Nåtiden beskrives som det aktuelle for individet for å kunne forstå sin egen eksistens og sitt forhold til andre mennesker. Når personen, som et tenkende subjekt, skal betrakte seg selv som objekt og vurdere konflikter i forhold til løsninger, bruker mennesket sine erfaringer. Dermed inngår både fortiden og framtiden i nåtiden og blir vesentlig for å kunne fatte fornuftige beslutninger. Konsekvenspedagogikken beskriver også dette i prosessen for å legge opp en strategi for videre utvikling, men denne historiske betraktningen gjelder bare individets historie, ontogenesen. Derfor er det mulig å antyde en begrenset ahistorisk oppfatning når ikke den historiske, materielle og sosiale konteksten er mer beskrevet i forståelsen av personlighetsutviklingen.

Det understrekes et subjekt-subjekt forhold i oppfatningen av menneskelige relasjoner. Det kommer klart fram i beskrivelsen av motivering og valg, og i undertrekningen av at det å være menneske er uløslig knyttet til samvær med andre mennesker. Oppattheten av det som skjer i samhandling mellom mennesker legger like stort ansvar på pedagogene som elevene. Også fagpersonene må reflektere over sine handlinger og beslutninger slik at interaksjonen inneholder respekt og utviklingsmuligheter for elevene. Ansvaret ligger like sterkt på pedagog som på elev i denne gjensidige prosessen. Eleven skal via pedagogens praksis få muligheter til å utnytte sin frihet til å fatte valg og lære av handlingene sine. Teorien mener at et for sosialt press rast kan bli manipulering. Da forsvinner respekten for individet. Det samme understrekes ved at det skal snakkes til mennesker og ikke om mennesker.

Bay legger først og fremst vekt på de sosiale forhold. Han omtaler ikke det materielle, men det dialektiske perspektivet er som nevnt framtreddende. Det synes derfor å være mest logisk å karakterisere menneskesynet som dialektisk-idealistisk.

ISBN 82-91910-02-2